

Otto Willmann

Didaktik als Bildungslehre

Friedr. Vieweg & Sohn
Braunschweig

Didaktik als Bildungslehre

nach

ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur
Geschichte der Bildung

Didaktik

als

Bildungslehre

nach

ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung

dargestellt

von

Otto Willmann

Vierte verbesserte Auflage

Braunschweig
Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn
1909

Vorrede zur vierten Auflage.

Die „Didaktik" macht nunmehr das vierte Mal ihren Weg, und sie hat dazu ein schlichteres Gewand angelegt: die beiden Bände sind in einen zusammengezogen, die Ausstattung vereinfacht, der Preis namhaft herabgesetzt. Was Verfasser und Verleger dazu bestimmte, waren hauptsächlich Wünsche, die in Volksschullehrerkreisen laut geworden waren. Diese Kreise hat sich das Buch erst im Laufe der Zeit zu erobern begonnen, oder, wie man auch sagen kann, sie haben sich das Buch erobert: ihr wachsendes Interesse hat die gelehrten Verschanzungen, welche es auf den ersten Blick fremdartig und exklusiv erscheinen ließen, genommen und hat erkennen lassen, daß hier, wenn kein handliches Lehrbuch, doch ein dankenswertes Studienbuch vorliege.

Was das Buch ins Leben gerufen hat, war der Wunsch nach Anbahnung des wissenschaftlichen Studiums der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Es sollte damit diesen an den Universitäten so stiefmütterlich behandelten Disziplinen, sozusagen, akademisches Bürgerrecht erworben, es sollte gezeigt werden, daß sich deren Materien wissenschaftlich behandeln lassen und der Verkehr, den diese Gebiete schon früher mit älteren Wissenschaften: der Theologie, der Philosophie, der Philologie, der Geschichte angeknüpft hatten, zeitgemäß erneuert werden kann. Diese Tendenz ist in der Vorrede des ersten, zuerst 1882 erschienenen Bandes, welcher die methodische Einleitung und die historische Grundlegung enthält, ausgesprochen, die hier eingereiht werde.

„Der Name Didaktik ist als Bezeichnung eines eigenen Untersuchungskreises und darum auch als Büchertitel außer Brauch gekommen und ich greife, wenn ich ihn so anwende, auf den Sprachgebrauch des 17. Jahrhunderts zurück; mit dem Namen gedenke ich aber auch, wenngleich modifiziert, die Sache wiederaufzunehmen. Was die alten Didaktiker suchten, war eine Disziplin, welche Lehren und Lernen im Kleinen und im Großen, im Einzelnen und im Ganzen, als Leistung des Individuums und als

kollektive Tätigkeit untersuchen und regeln sollte, eine Wissenschaft, in welcher die Unterrichtslehre und die Lehre vom Bildungswesen ungetrennt vereinigt wären. Ihre Nachfolger haben diese Vereinigung aufgegeben; sie beschränkten sich auf den individualen Gesichtspunkt und bildeten die Methodik aus, aber verloren die Bildungsarbeit als Ganzes aus den Augen. Diese Verengerung der Aufgabe hat ihren Vorteil gehabt, aber es darf bei ihr nicht bewenden bleiben; es gilt, die Verstiegenheit der alten Didaktiker, welche mit ihrer Lehrkunst das geistige Leben normieren wollten, zu vermeiden, aber ihre großen Perspektiven festzuhalten. Was dazu vornehmlich verhilft, ist die historische Behandlung des Gegenstandes, welche zugleich den Gesichtskreis ausweitet und den festen Boden bewahren läßt. Zu einer wissenschaftlichen Bearbeitung des ganzen Gebietes — und die Wissenschaft geht auf das Ganze — kann nur vorgeschritten werden, wenn man den individualen und den sozialen Gesichtspunkt verbindet und die philosophische mit der historischen Betrachtung vereint in Anwendung bringt. Es ist mein Vorhaben, in Kontakt und Wechselwirkung zu setzen: die Leistungen der Unterrichtslehre, zumal der neueren, philosophisch-begründeten, die Ergebnisse der Arbeiten zur Erziehungs- und Bildungsgeschichte und die Anfänge zu einer Lehre vom Bildungswesen, auf welche die Sozialforschung unserer Zeit geführt hat. Ein Bedenken, welches Kenner diesem Unternehmen entgegenhalten könnten, ist, daß es zu früh komme: die philosophische Pädagogik trägt noch zu sehr die Signatur der verschiedenen Systeme, auf denen sie gewachsen ist, die historischen Forschungen haben uns wohl Materialien zur Geschichte des Bildungswesens gegeben, aber noch keine eigentliche Geschichte der Bildung, die Sozialwissenschaft steht noch ganz in der Periode des Ringens nach Gestaltung. Gewiß läßt sich die Unfertigkeit der Voraussetzungen nicht vollständig überwinden, aber in wissenschaftlichen Dingen ist sie kein zwingender Grund, abzustehen oder zuzuwarten. Zumal in den Disziplinen, welche die moralische Welt zum Gegenstande haben, darf das Zusammenführen und Verbinden von verschiedenen Gesichtspunkten nicht unterlassen werden, wenn diese auch noch unvollständig durchgeführt sind, da ihre Kombination für die weitere Durchführung von entscheidender Bedeutung sein kann. Der philosophischen Pädagogik kann die Einarbeitung des historischen Elementes nur von Vorteil sein, die Geschichte der Bildung bedarf einer Bildungslehre ebenso notwendig, wie diese jener, und die Sozialforschung dürfte jeden Vorstoß in das geistige Gebiet willkommen heißen; das Problem der Erzeugung und Bewegung der in-

tellektuellen Güter scheint sogar eine ihrer nächstliegenden Aufgaben zu bezeichnen" ...

Die Darlegungen des ersten Bandes kamen, obwohl akademischer Natur, den gleichzeitigen Bestrebungen eines Kreises von Gymnasialpädagogen entgegen, welche auf rationelle Gestaltung des höheren Unterrichts ausgingen, wozu ihnen die Herbartsche Pädagogik, aber mit vollerer Betonung des christlichen Prinzips, am geeignetsten erschien. In diesem Sinne sprach sich der Führer dieser Gruppe, Otto Frick, Direktor der Franckeschen Stiftungen, aus. Seine Wünsche waren bei der Ausarbeitung des zweiten, zuerst 1889 ausgegebenen Bandes mitbestimmend. In der Vorrede desselben heißt es: „Die vorliegenden Untersuchungen fußen auf denen des ersten Bandes: sie wenden die methodologischen Bestimmungen der Einleitung an und bringen die aus der geschichtlichen Darstellung erfließenden Weisungen zur Geltung. Es wird aus diesem systematischen Teile ersichtlich werden, wie notwendig die historische Orientierung war: in dem Stammbaume unseres Bildungswesens liegen zugleich dessen Richtlinien; was sich in der Vergangenheit bewährt hat, verspricht auch für die Zukunft einen festen Grund zu geben; was die Last der Geschichte getragen hat, muß in der Natur und der Bestimmung des Menschen gegründet sein. Was hier beabsichtigt wird, ist nicht die Aufstellung eines neuen didaktischen Systems, sondern die Erneuerung jener Prinzipien, welche den idealen Kern unseres Bildungswesens ausmachen und demselben, mag es ihnen gedankt werden oder nicht, Halt und Wert geben. Um diese Prinzipien festzustellen und zu formulieren, bedarf es neben den historischen auch philosophischer Bestimmungen, und diese treten in dem vorliegenden Teile des Werkes bestimmter hervor als im ersten. Dennoch sind sie nicht zum Ausgangspunkte gemacht worden; dazu eignet sich, wo es vor allem auf Verständigung ankommt, das historische Element am meisten, und Verständigung anzubahnen, Fühlung zwischen verwandten, aber noch getrennten Bestrebungen herzustellen, Einigungspunkte für vielteilige Arbeit zu schaffen, scheint gegenwärtig am meisten Bedürfnis zu sein" [1]).

Frick würdigte das Buch einer eingehenden, überaus ehrenden Besprechung in den „Lehrproben und Lehrgängen" (1890, Heft 23), durch welche es bei den Lehrern der höheren Schulen Eingang fand.

---

[1]) Von dem Abdruck der späteren Vorreden sehe ich ab, weil das Wesentliche derselben im Folgenden aufgenommen ist.

Der zweite systematische Teil brachte nun auch Partien, welche den Volksschullehrern unmittelbar Anregungen gewähren konnten: einerseits die Auseinandersetzung mit der Herbart-Zillerschen Unterrichtslehre, andererseits Erörterungen über die elementaren Gebiete, wie Sprachkunde, Heimatskunde, Rechnen u. a. Damit griff das Buch in die Debatten ein, deren Gegenstand die Zillersche Fortbildung der Herbartschen Theorie bildete. Zwischen den Anhängern und den Gegnern derselben standen, und stehen noch, Schulmänner, welche die vielfache, jener Richtung zu verdankende Förderung des Unterrichts anerkennen, aber mit der die Bahnen der älteren Seelenlehre verlassenden Psychologie Herbarts nicht einverstanden sind und die rationalistischen Grundlagen seines Systems prinzipiell ablehnen.

Von katholischen Volksschullehrern wurde mir nachträglich gesagt, man habe förmlich auf ein Buch gewartet, welches, Gültiges und Unannehmbares jener Lehrunternehmungen scheidend, den rechten Mittelweg wiese, und darum die „Didaktik", die also wie auf Bestellung gekommen sei, so freudig aufgenommen. Den mehrfachen Ansuchen um eingehendere Erklärungen über die Fragepunkte suchte ich durch Vorträge und Abhandlungen wie: „Die Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft" (abgedruckt in Vigilate, Kempten 1900), „Stärke und Schwäche der Herbartschen Didaktik", „Das soziale Moment in der Herbartschen Pädagogik" (beide abgedruckt in „Aus Hörsaal und Schulstube", Freiburg i. Br., Herder, 1904) und anderem zu entsprechen. In Wien, München und rheinischen Städten haben sich Zirkel, Kränzchen zum Studium der „Didaktik" gebildet; der 1907 in München gegründete „Verein für christliche Erziehungswissenschaft", dessen erstes Jahrbuch 1908 (Kempten, Kösel) erschienen ist, arbeitet mit Glück in der eingeschlagenen Richtung weiter, unterstützt von der „Zeitschrift für christliche Erziehungswissenschaft", redigiert von Rektor Pötsch, Paderborn, Schöning, und der „Pädagogischen Warte", herausgegeben von der österreichischen Gruppe des Vereins, Wien u. a.

So war es wohl begründet und an der Zeit, dem nunmehr in sein drittes Jahrzehnt eintretenden Buche eine Gestalt zu geben, die es so empfänglichen Kreisen zugänglicher macht; aber es konnte sich die Frage erheben, ob nicht noch ein weiterer Schritt zu tun war: das Ganze, mit Zurückstellung des gelehrten Elementes, in eine gemeinverständlichere Form zu bringen und dem Lehrbetriebe der Volksschule anzunähern. Diese Frage ist erwogen, aber mit Beistimmung der Freunde des Buches verneint worden. Es soll auch in seiner Form und Fassung die Einheit des Lehr-

geschäftes, die es prinzipiell vertritt, und die Einheit des Lehrstandes, die es als eine Aufgabe der Zukunft hinstellt, zum Ausdruck bringen. Gerade der Volksschullehrer bedarf der Orientierung über das ganze Gebiet, und diejenigen Teile desselben, die seine Praxis überschreiten, dürfen nicht außerhalb seines Horizontes liegen; was in jene hineinfällt, findet er in zahlreichen Hilfsmitteln, aber die Stelle, die sie in dem Ganzen einnimmt, welches Hoch- und Elementarschule in sich faßt, kann ihm nur eine höhergreifende Darstellung nachweisen. Eine solche kann die Berührungspunkte mit der Praxis ganz wohl markieren und zudem Ergänzungen erhalten, die sie auch in anderem Betrachte heranzuziehen Grund hat.

Die Didaktik ist eine angewandte Wissenschaft und hat als solche eine Mittelstellung; als Wissenschaft erfordert sie, auf die Philosophie und geschichtliche Studien gestützt zu werden, als angewandte verlangt sie eine solche Verzweigung in die Lehrpraxis, die ihre Anwendbarkeit beglaubigt. Beiden Rücksichten kann sie in ihrem eigenen Haushalte einerseits durch philosophische und historische Partien, andererseits durch ausgeführtere Beispiele, Lehrproben u. a. entgegenkommen. Ein eindringenderes Studium wird aber nach beiden Richtungen Ergänzungen verlangen. Für das vorliegende Buch gewährt nun solche eine Reihe von größeren und kleineren Arbeiten, die zum Teil denselben Interessen entstammen, welche die „Didaktik" ins Leben gerufen haben. Derart sind des Verfassers: „Philosophische Propädeutik", Bd. I, Logik, Bd. II, Empirische Psychologie, Freiburg i. Br., Herder, und die „Geschichte des Idealismus", 3 Bde., 2. Aufl., 1907, Braunschweig, Vieweg u. Sohn, sowie das jüngst erschienene Büchlein: „Die wichtigsten philosophischen Fachausdrücke", Kempten, Kösel 1909; ferner die sozialethische Fragen behandelnde, schon genannte Sammlung von Vorträgen: „Vigilate, den christlichen Lehrern gewidmet", Kempten, Kösel 1900. Allgemeine Fragen und praktische Anwendungen behandelt die größere Sammlung: „Aus Hörsaal und Schulstube", Freiburg i. B., Herder 1904, enthaltend 38 Abhandlungen oder Vorträge, welche nach den Abschnitten der „Didaktik" geordnet sind und besonders zu deren Illustration dienen können. Ein zweiter Band dieser Sammlung ist in Vorbereitung, in welchem neben dem systematischen Teile der „Didaktik" auch der historische Erweiterung finden wird. Der Geschichte der Erziehungs- und Unterrichtslehre gehört das im Sommer 1909 auszugebende Buch: „Aristoteles als Pädagog und Didaktiker" an, Berlin, Reuther u. Reichard (in der Sammlung: „Die großen Erzieher, ihre Persönlichkeit und ihre Systeme"). Die methodischen Partien der

„Didaktik“ finden Ergänzung in der 1905 das vierte Mal aufgelegten Jugendschrift des Verfassers: „Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Tätigkeit durch den Unterricht“, Leipzig, Grübner, und der Festschrift: „Das Prager pädagogische Seminar im ersten Vierteljahrhundert seines Bestandes“, Wien 1901, Herder.

Einem geäußerten Wunsche entsprechend führe ich an dieser Stelle auch meine für zwei pädagogische Handbücher geschriebenen Artikel auf. W. Reins „Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik“, Langensalza, 2. Aufl. (seit 1902), enthält die Artikel: Lehren und Lernen, Lehrkunst, Sokratische Methode, sowie die historischen: Orientalisches Erziehungswesen, Griechische Erziehung, Römische E., Israelitische E., Christliche E., Mittelalterliches Bildungswesen, Katholische Pädagogik. J. Loos' „Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde“, Wien, Pichler, 1906/08, die Artikel: Pädagogik, Historische P., Sozialpädagogik, Unterricht, Darstellender Unterricht, Entwickelnder U., Erklärender U., Autodidaxie, Schulmeister, und die historischen: Priesterliche Erziehung, Mittelalterliches Bildungswesen, Stadtschulen des Mittelalters. Philanthropinismus, Campe, Salzmann, Trapp, Kant, Waitz, Ziller. — Das Loossche Werk, welches in zwei Bänden einen sehr reichen Stoff darbietet und durch Kunstbeilagen veranschaulicht, ist nicht mit Unrecht als „das Nachschlagebuch zur Didaktik“ bezeichnet worden.

Ein Bindeglied der „Didaktik“ und der „Geschichte des Idealismus“ gab in dankenswerter Weise Direktor Dr. J. Seidenberger in seinem Buche „Grundlinien idealer Weltanschauung“, Braunschweig, Vieweg 1902, und eine Charakteristik des vorliegenden Werkes in „O. Willmann und seine Didaktik“, Mainz 1906; einen Auszug daraus gab schon 1894 Direktor Fr. Wiedemann: „Leitlinien für die Unterrichtspraxis an höheren Volks-, Bürger- und Lehrerbildungsschulen“, Braunschweig, Vieweg. Auf ein besonderes Gebiet wendete mit Glück B. Clemenz die Unterrichtsgrundsätze des Buches an in seiner „Methodik des geographischen Unterrichts“, 2. Aufl., Breslau 1909. Auf den Prinzipien der „Didaktik“ baut weiter Direktor Dr. Wendelin Toischer in seinem Buche: „Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik“ (in dem „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen“ von Baumeister, München, Beck 1896), worin er zugleich die Lehre von der Zucht in konformer Weise bearbeitet, womit mehrfachen Wünschen dankenswert entsprochen wird.

Zur Fortbildung in der Psychologie im Sinne der „Didaktik“ hat Seminaroberlehrer Habrich in seiner „Pädagogischen Psychologie die wichtigsten Kapitel der Seelenlehre“, 2 Bde., Kempten, Kösel zuerst 1901, ein wertvolles Hilfsmittel geliefert.

So fehlt es also dem Buche bei seiner neuen Wanderschaft nicht an Gesellschaft; möge es manchen Ortes als willkommener Gast aufgenommen werden, zuwartende Freunde ganz für sich gewinnen, Abgeneigte zu vorurteilsloser Prüfung einladen!

Salzburg, im April 1909.

O. Willmann.

Inhaltsübersicht.

Einleitung.

Erster Abschnitt.

Die geschichtlichen Typen des Bildungswesens.

Zweiter Abschnitt.

Die Bildungszwecke.

Dritter Abschnitt.

Der Bildungsinhalt.

Vierter Abschnitt.

Die Bildungsarbeit.

Fünfter Abschnitt.

Das Bildungswesen.

Die Bildungsarbeit im Ganzen der menschlichen Lebensaufgaben.

Einleitung.

I.

1. Zu den sinnvollsten und fruchtbarsten Analogien, auf welche das Bedürfnis, Erscheinungen der moralischen Welt durch solche der physischen vorstellig zu machen, geführt hat, gehört die Vergleichung der menschlichen Gesellschaft mit dem lebenden Körper. Sie schwebt schon dem vedischen Dichter vor, welcher aus dem Leibe des Gottes Puruscha nicht bloß die Himmelskörper und Elemente, sondern auch die Kasten der indischen Gesellschaft entstehen läßt; aus dem Antlitze den Brahmana, aus den Armen den Rajanya, aus den Schenkeln den Vaiçya, aus den Füßen den Çudra [1]). Sie erscheint als rhetorisches Argument verwendet in der allbekannten Fabel vom Streite des Magens mit den der nahrungschaffenden Arbeit überdrüssigen Gliedern, wodurch Menenius Agrippa die auf den heiligen Berg ausgewanderte Plebs zur Rückkehr in die Stadt bewogen haben soll [2]). Häufiger noch als das Gefüge der Stände wird das politische Gemeinwesen mit dem Organismus, die Obrigkeit mit dem Haupte, die Untergebenen mit den Gliedern verglichen, und besonders hat die lateinische Sprache, den neueren Sprachen Vorbild gebend, diesen Tropus ausgebildet: dem Römer war es geläufig, vom Haupte und vom Körper des Staates, des Volkes, des Heeres zu sprechen, wie wir von Oberhaupt, Körperschaft, Mitgliedern usw. reden. Das Gemeinwesen, zugleich aber den Familien- und Stammesverband vergleicht Plutarch mit einem lebenden Geschöpfe, um zu zeigen, daß sie im Wechsel der Zeit ihre Einheit und Natur bewahren und sich darum Verdienst wie Schuld von den Ahnen auf die Enkel vererben könne [3]). Noch weiter gehend erhebt sich Seneca zu der Idee eines Sozialkörpers der Menschheit, zu dem sich die Einzelmenschen, verbunden durch Natur, Bedürfnis und Pflicht, wie die Glieder verhalten [4]).

Wie es dem Christentum vorbehalten war, den Gedanken der menschlichen Einheit und Solidarität in seiner ganzen Tiefe zu fassen, so hat es auch dessen bildlicher Einkleidung größere Würde verliehen. Der Tiefsinn des Heidenapostels gestaltete das Bild vom lebenden Leibe zum Symbole für die Einheit der Getauften in Christo und für die Verteilung der Gaben, Ämter und Wir-

---

[1]) Rigveda X, 90. Übersetzung von Alfred Ludwig, Bd. II, S. 574. — [2]) Liv. II, 32; in ausführlicherer Darstellung Dionys. Hal. VI, 86. — [3]) Plut. De sera numinis vindicta c. 15. (Moralia ed. Duebner, t. I, p. 676.) — [4]) Sen. Ep. 95, 52.

kungen an die einzelnen, in jener Einheit sind die nationalen und sozialen Scheidewände aufgehoben: „Alle, Juden oder Heiden, Sklaven oder Freie sind durch einen Geist zu einem Körper getauft und alle in einem Geist getränkt"; die gleiche Bestimmung aller ist, „hinanzuwachsen an den, welcher das Haupt ist und durch welchen der ganze Körper, zusammengehalten und verbunden, Wachstum erhält"; zugleich aber „hat Gott jedem Gliede die Stelle angewiesen nach seinem Wohlgefallen, damit keine Unordnung im Körper sei, sondern die Glieder gemeinschaftlich füreinander sorgen; so sind wir alle ein Leib in Christo, einzeln aber einer des anderen Glieder, die wir die Gaben verschieden haben, die uns nach der Gnade verliehen sind" [1]. Die christliche Theologie entwickelte daraus die Lehre von der Kirche als dem corpus mysticum des Heilands, verwandte aber zudem das Bild vom Organismus in mannigfaltiger Weise: für das Verhältnis von Mutter- und Tochterkirchen, vom sichtbaren Oberhaupt und den Gläubigen, von den Ämtern im Verbande der Religiosen u. a. [2]).

In der Staatslehre hat schon Platon das biologische Gleichnis eingebürgert, und zwar zieht er es an, um die Interessengemeinschaft der Bürger zu kennzeichnen: es soll das Gemeinwesen dem Individuum so nahe kommen als möglich, und Wohl und Wehe von den Staatsgenossen so innig geteilt werden, wie die Leibesglieder Lust und Schmerz teilen [3]). Daß die Verfassung des Gemein- wie des Einzelwesens auf dem Zusammenwirken einer Mehrheit von Faktoren beruhen müsse, für welches die Richtschnur gilt: „Jeder tue das Seine", ist der leitende Gedanke der „Politeia"; allein in der Durchführung wird nicht die Organisation des Leibes, sondern der Einklang der Seelenkräfte als das Analogon für die Harmonie der sozialen Kräfte betrachtet. Auch Aristoteles vergleicht die Bestandteile der Gesellschaft mit den Organen des Tierkörpers und gewinnt dadurch ein Einteilungsprinzip der Verfassungen, welche je nach den möglichen Verbindungen der anders und anders gestalteten Gesellschaftsklassen in Arten zerlegt werden könnten, gerade wie das Tierreich je nach der Kombination der verschieden gestalteten animalischen Organe [4]). Im übrigen legt er dieser Analogie kein großes Gewicht bei, wie er überhaupt weniger dazu neigt, das menschliche Leben durch Naturerscheinungen als umgekehrt das Walten der Natur durch Vorgänge der moralischen Welt zu deuten [5]).

In mehr als bildlichem Sinne bezeichnet Hobbes den Staat als einen Körper, welcher in gleicher Weise für die Politik und die ihr einzuverleibende Ethik Gegenstand der Untersuchung sei, wie es die natürlichen Körper für die Naturforschung sind, so daß sich ihm die ganze Philosophie in eine Körperlehre verwandelt. Als Lebensprinzip des Riesenleibes, welchen das corpus politicum darstellt, sieht Hobbes den Regenten an, der also nicht sowohl das Haupt als vielmehr die Seele desselben ist, eine Auffassung, von der nur ein Schritt war zur Herabsetzung der Organe zu Werkzeugen, des Organismus zur Maschine,

---

[1]) I. Kor. 12, 12 bis 27. Eph. 4, 11 bis 16. Römer 12, 4 bis 6 u. f. — [2]) Tert. De virg. velandis, c. 1 u. sonst. — [3]) Plat. Rep. V, p. 462 und 464 Steph. — [4]) Arist. Pol. IV, 3, p. 1290 Bekk. — [5]) Vgl. Eucken, Über Bilder und Gleichnisse in der Philosophie. Leipzig 1880, S. 14.

also zu der mechanischen Wendung, durch welche sich Hobbes gerade um das Fruchtbare des Vergleiches bringt.

2. Unterstützt von der neueren Naturforschung, hat die Gesellschaftslehre unserer Tage dem alten Gleichnisse neue Seiten abgewonnen und wertvolle Anregungen, ja selbst Vorschub für wichtige Begriffsbestimmungen verdankt. Was die neuere Biologie dem sozialen Gebiete von Vorstellungsweisen und Ausdrücken abborgte — als: Teilung der Arbeit, Haushalt des organischen Lebens, Zellenstaat, Instanzenzug u. a. —, hat sie der Sozialforschung reichlich zurückerstattet und ihr Ansichten und Bezeichnungen dargeboten, unter denen manche allerdings nur den Reiz der Neuheit für sich haben, andere aber wissenschaftlichen Wert in Anspruch nehmen können. Die Aufhellung der biologischen Prozesse hat die Zahl der Vergleichungspunkte zwischen dem sozialen und dem organischen Leben vermehrt und Analogien ans Licht gezogen, in welche die ältere Zeit noch keinen Einblick gewinnen konnte. Was früher vorzugsweise Antrieb gegeben hatte, Gesellschaft und Organismus zu vergleichen, war der Umstand, daß man in beiden ein Ganzes erblickte, „gebildet aus funktionell-differenzierten Teilen, verbunden zu solidarischer Selbsterhaltung und befähigt zu einheitlicher Kollektivwirkung"; die naturwissenschaftliche Betrachtungsweise nun, geschult durch die Analyse des organischen Körpers, legte die weitere folgenreiche Analogie nahe, daß, wie der Organismus nicht bloß ein System darstellt, sondern auf einem Ineinander mehrerer Systeme — der Knochen, Muskeln, Blutgefäße, Nerven — beruht, so auch dasjenige, was Menschen zu gegebener Zeit an gegebenem Orte zu einem Kollektivwesen vereinigt, nicht ein Verband ist, sondern ein Ineinander von Verbänden, ein komplexes soziales Gewebe, welches den nationalen Verband, das politische Gemeinwesen, das Gefüge der Stände und Berufsarten, die Religionsgemeinschaft und die ungezählten Gesellungen, welche durch wirtschaftliche, geistige, gesellige und andere Interessen, durch Zusammenleben, Verkehr und Sitte gestiftet werden, insgesamt in sich begreift. Diesen Tatbestand aber drücken die Begriffe Volk, Gemeinwesen, Staat und selbst Gesellschaft nicht entsprechend aus, da sie anstatt des Gesamtkomplexes immer nur besondere Weisen des Verbundenseins benennen, und erst die dem biologischen Gleichnisse entlehnten Ausdrücke: Sozialkörper oder sozialer Organismus gewähren eine entsprechende, weil das Ganze umspannende Bezeichnung.

Einen verwandten Dienst leistet der Sozialforschung die Aufweisung einer weiteren Übereinstimmung zwischen dem organischen und dem sozialen Leben, auf welche ebenfalls erst die vorgeschrittene Kenntnis des ersteren hinführen konnte. Der soziale und der animalische Körper gleichen sich auch darin, daß bei beiden ein unausgesetztes Gehen und Kommen der dieselben konstituierenden Elemente stattfindet. Der Organismus scheidet Stoffe aus, die er durch andere ersetzt, und erneuert sich durch stetigen Aufbau und Abbau ohne Unterlaß; bei der menschlichen Gesellschaft sind es Geburt und Tod, welche einen analogen Zu- und Abfluß darstellen und die kontinuierliche Erneuerung derselben mit sich bringen; und wie der Organismus trotz dem Wechsel der Stoffe beharrt und die jedesmal zutretenden Elemente sich assimiliert, verarbeitet und an die ver-

schiedenen Systeme, die er umfaßt, verteilt, so bewahrt auch der Sozialkörper bei dem Kommen und Gehen der Einzelwesen seine Identität und ist es auch für ihn eine Lebensfunktion, sich den jedesmaligen Zuwachs zu assimilieren und einzugliedern und dadurch die Kontinuität seiner Betätigungen zu sichern.

Dieser soziale Erneuerungsprozeß bietet sich gemeinhin der Betrachtung keineswegs als ein Ganzes dar: vielmehr wird diese durch die praktischen Aufgaben, die jener in sich schließt, zu sehr in Anspruch genommen, um auf eine Gesamtansicht des großen und vielförmigen Phänomens auszugehen, und erst das der organischen Natur entnommene Gleichnis gibt einen nachhaltigen Antrieb, den Blick auf die Einheit des Prozesses zu richten. Der Wert der Analogie wird dadurch nicht verringert, daß die nähere Betrachtung der verglichenen Erscheinungen deren Unterschiede weitaus höher anzuschlagen hat als deren Übereinstimmung, ja auf ihrer Hut sein muß, daß die Auffassung des sozialen Phänomens nicht durch die Vergleichung mit dem natürlichen eine ihm fremdartige naturalistische Färbung erhalte. Besonnenerweise wird festzuhalten sein, daß es bei dem durch Stoffwechsel erneuerten animalischen Körper Naturprozesse sind, bei welchen die Erklärung stehen bleiben kann, dagegen die Lebenserneuerung, wie sie sich in der Menschenwelt vollzieht, zwar auch physische Vorgänge in sich begreift, aber zu psychischen Prozessen und psychischen Aktionen fortschreitet und in bewußten und freien Handlungen, welche über jeden, sei es physischen oder psychischen Mechanismus hinausliegen, gipfelt, und daß sie in keiner ihrer Phasen oder Akte den geschichtlichen Charakter, den alles Menschliche an sich trägt, verleugnet.

3. Schon der erste Akt des sozialen Erneuerungsprozesses: die Erzeugung der Nachkommenschaft, wodurch allererst die Elemente ins Dasein eingeführt werden, auf welche die assimilierenden Einwirkungen ergehen können, gehört zugleich der Natur- und der sittlich-geschichtlichen Ordnung an. Alle Gattungen der lebenden Wesen erneuern sich durch Fortpflanzung; der dem Einzelwesen eingesenkte Trieb, seinesgleichen hervorzubringen, ist neben dem Selbsterhaltungstriebe der mächtigste Motor aller animalischen Betätigung; die Vererbung, vermöge deren sich Eigenschaften und Anlagen der Erzeuger auf das Erzeugte übertragen, ist die allgemeine Veranstaltung der Natur, durch welche sie die Generationen konform macht und die Typen des Lebens erhält. Dem Menschengeschlechte ist es vorbehalten, den Trieb durch Verflechtung mit höheren Motiven zu veredeln, seine Ausübung durch sittliche Institutionen zu regeln, die Geschlechtsvereinigung zur Familiengemeinschaft, dem Protoplasma der sozialen Verbände, zu erheben. Damit wird die Funktion der Fortpflanzung mit der sozialen Lebensbetätigung in enge Beziehung gesetzt, so daß in gewissem Sinne der Gesellschaftskörper als deren Träger bezeichnet werden kann. Faktoren wie Nationalität, Verfassung, Sittenleben, Bildungsgrad, Besitzverhältnisse, geschichtliche Ereignisse bedingen nachweisbar den numerischen Bestand der Progenitur, „die Ziffer der Fruchtbarkeit", wie die Moralstatistik es nennt; zugleich aber üben sie auf Beschaffenheit, Typus, Anlagen der Nachkommenschaft einen tiefgehenden Einfluß aus. Wenn schon das Tierreich die Erscheinung zeigt, daß nicht bloß solche Eigenschaften primärer Natur, welche die Erzeuger

selbst überkommen haben, sondern auch solche sekundärer Natur, welche sie erwarben, durch Vererbung auf die Nachkommen übergehen können, so zeigt sich diese in der Geschlechterfolge vollzogene Umsetzung von Angeübtem in Angeerbtes beim Menschengeschlechte in ungleich größerer Mannigfaltigkeit. Nicht bloß Natur-, sondern auch Kulturbestimmtheiten vermag die zeugende Generation auf die nachfolgende zu übertragen und dieser in Form der Anlage als Ausstattung mitzugeben, was sie oder ihre Vorfahren erlebt und geleistet, wodurch sie sich vervollkommnet oder verschlechtert haben, und: „vermöge der wunderbaren, den Leibern eingewebten Kraft des Samens zieht miteinander in dem Strome der Menschengeschlechter das Erbgute und das Erbübel dahin“ [1]). Durch Vererbung überkommt die Nachkommenschaft den nationalen Typus, der freilich noch nicht die Nationalität ist, aber ohne Frage den Einwirkungen, durch welche diese angebildet wird, grundlegend vorarbeitet; erblich übertragen sich Typen, welche sich bei den Vorfahren durch Lebensweise und Sitte ausgebildet haben, und machen sich oft auch da geltend, wo die Nachkommenschaft unter veränderten Lebensformen aufwächst. Die Tatsache, daß bei der Zivilisierung von Naturvölkern die Kultur erst Boden faßt, wenn mehrere Generationen unter ihrem Einflusse gestanden haben, zeigt, wie sich in den Enkeln die Einwirkungen summieren können, welche auf sie selbst und ihre Vorfahren ergingen [2]); die an den Kastenvölkern gemachten Beobachtungen lehren, wie sich intellektuelle und technische Anlagen bei durch Generationen fortgesetzter Ausbildung gleichsam kapitalisieren und die späteren Geschlechter die Frucht der Mühen der vorausgegangenen in Form des gesteigerten Talentes genießen [3]). So vermittelt durch den physischen Erbgang die Natur selbst die ersten Kulturgaben des gereiften Geschlechtes an das nachwachsende, und es gestaltet sich die physische Solidarität zur geschichtlichen, noch längst bevor sich die psychischen Fäden anspinnen können, aus denen wir diese gewebt zu denken pflegen.

Mit dem Geschlechtstriebe zeigt das Tierleben einen anderen Trieb verschwistert und gleich ihm in den Dienst der Erhaltung der Gattung gestellt: es ist jener, der darauf gerichtet ist, den Jungen Schutz, Nahrung, Pflege, überhaupt die physischen Lebensbedingungen zu gewähren. Wie eng sich selbst beim Menschen die Betätigungen beider Triebe verflechten, können die sprachlichen Bezeichnungen derselben zeigen, welche häufig entweder zusammenfallen oder ineinander überspielen: „Zeugen“ und „ziehen, aufziehen, auferziehen“ gehen im Deutschen auf den gleichen Stamm zurück und treffen in „Zucht“ und „züchten“ zusammen; educare bedeutet: hervorbringen und großziehen, proles und suboles kommen von alere her; in dem partizipialen Suffix von parentes könnte man die Hindeutung auf die Ansicht finden, daß das Lebengeben sich nach der Erzeugung noch fortsetzt; τεκνογονία war dem Griechen: Kinder haben, d. i. gebären und aufziehen [4]). Der ψυχὴ θρεπτική, die ernährende Seele, legte Aristoteles die ganze fortpflanzende Tätigkeit bei [5]); in dem spanischen criar geht die Grundbedeutung: schaffen, zeugen in die andere:

[1]) Augustin. De civ. dei XXII, 24, 1. — [2]) Th. Waitz, Anthropologie der Naturvölker I, S. 81. — [3]) Ribot, Die Erblichkeit. Deutsch von Hotzen. Leipzig 1876, S. 394 f. — [4]) Vgl. I. Tim. 2, 15. — [5]) Arist. de an. II, 4, 2.

aufziehen, erziehen über u. a. Nach einer alten Ansicht der Inder, die auch den Griechen nicht fremd ist, beginnt das Aufziehen schon mit dem Tragen der Leibesfrucht und ist die Mutter nur Pflegerin, auch des ungeborenen Kindes [1]). So nahe sich aber auch Zeugen und Ziehen berühren, so vermag doch nur das letztere bewußte Beziehungen zwischen Erzeugern und Nachkommen anzuknüpfen; sie sind bei den Tieren von nicht geringer Stärke, aber von kurzer Dauer, während sie beim Menschen eine lange und inhaltsvolle Lebensgemeinschaft zwischen den beiden Generationen einleiten. Man hat mit Recht die lange Hilflosigkeit des Kindes als einen Vorzug der Menschheit bezeichnet, und sie ist es in dem doppelten Betracht, daß einerseits der langsamere Fortschritt der Entwickelung ihr desto größere Breite und Tiefe gibt, und daß andererseits die Nötigung, dem schwachen Geschöpfe Obsorge zuzuwenden, auf die Erzeuger versittlichend zurückwirkt [2]). Wie die Vergleichung von Kindern der Naturvölker mit solchen zivilisierter Nationen zeigt, wächst aber die Hilflosigkeit und die Länge der Kindheit mit der größeren Ausdehnung und Sorgfalt der Kinderpflege und stellt sich so nicht bloß als eine Bedingung, sondern zugleich als ein Produkt der Kultur und der Geschichte dar [3]). Als Leistung der Gesellschaft erscheint das Kinderaufziehen in der öffentlichen Waisenpflege, von welcher die Anfänge schon bei Naturvölkern begegnen; von sozialen Faktoren ist es, obschon nach Motiven und Mitteln zunächst individuell bestimmt, überall abhängig: die Sitten der Kinderpflege spiegeln immer das allgemeine Sittenleben wieder und erhalten durch ethische und religiöse Anschauungen, durch soziale und selbst politische Institutionen ihr Gepräge [4]).

4. Die Lebensgemeinschaft, welche die kindliche Hilfsbedürftigkeit veranlaßt und höhere Motive befestigen, schließt auch die Anfänge der seelischen Einwirkungen auf den Nachwuchs, der geistigen und sittlichen Angleichung desselben in sich. Diesen Anfängen geht die Absichtlichkeit und das Zweckbewußtsein durchaus noch ab: es sind nicht sowohl seelische Tätigkeiten als vielmehr ein seelischer Vorgang, durch welchen die physisch angelegte Gleichartigkeit sich in das geistig-sittliche Gebiet vorschiebt. Bei Völkern niederer Entwickelungsstufe, wo die absichtlichen Einwirkungen auf die Jugend noch sehr geringe sind, geschieht es um nichts weniger, daß die Jungen wie die Alten werden, deren Denkweise und Gemütsart annehmen, in ihre Sprache und Sitte, ihre Erinnerungen und Interessen hineinwachsen, lediglich vermöge dieser ungewollten Assimilation, wie sie Verkehr und Zusammenleben mit sich bringen. Aber auch bei vorgeschrittener Kultur, wo die absichtlichen und planmäßigen Ein-

---

[1]) Rigveda V, 78. Übersetzung von A. Ludwig. Bd. II, S. 544. Aeschyl. Eum. 615. Vgl. Lucas, Traité de l'hérédité naturelle II, p. 67 f. — [2]) Lucrez V, 1016 erblickt in dem Verkehr zwischen Eltern und Kindern den Anstoß zur Milderung der Sinnesart und zum Aufkommen der Maxime: imbecillorum esse aequum miserier omnium. — Bret Harte hat in seinen „Kalifornischen Erzählungen" ein Lebensbild, welches darstellt, wie in einem Goldgräberlager die wüste Roheit Schritt für Schritt edleren Empfindungen wich, bloß weil das Lager sich eines elternlosen Kindes annahm und dasselbe auferzog. — [3]) Caspari, Urgeschichte der Menschheit I, S. 108. — [4]) Lehrreiche Beobachtungen bei Ploß: Das Kind in Brauch und Sitte der Völker. Stuttgart 1876.

wirkungen Platz gegriffen haben, werden dieselben von jenen ohne Zutun erfolgenden getragen, vorbereitet, begleitet, oft genug freilich auch gekreuzt und gehemmt, und es bildet dasjenige, was, wie man wohl sagt, der Jugend anfliegt, sich also wie der Niederschlag aus einer umgebenden Atmosphäre auf sie lagert, einen breiten und unentbehrlichen Hintergrund für alle Lehre und Leitung. Auf solche Weise geht die Überlieferung und Aneignung der Muttersprache, also wie der Name sagt, der im Verkehr mit der Mutter dem Kinde anwachsenden Rede, vor sich, und mit ihr vollzieht sich ein bedeutungsvoller Akt der geistigen Angleichung; denn die Sprache ist keineswegs eine leere, gegen den Gedankeninhalt gleichgültige Form, sondern selbst ein Denkinhalt, und in dem Schatze einer Sprache an Wörtern, Formen, Bildungsweisen und Fügungen liegen die Anfänge einer Welt- und Lebensanschauung beschlossen [1]), die mit der Sprache zugleich übertragen werden: die erste seelisch vermittelte Gabe der Vorfahren — sermo patrius der Väter Sprache — an die Jugend. Rede und Gespräch werden weiterhin das Vehikel, welches leichtbeschwingt die Übertragung von Erfahrungen, Erinnerungen, Anschauungen, Werturteilen vermittelt, um so wirksamer, je mehr das Gehörte an dem Gesehenen einen Rückhalt findet. Im Gebiete des Handelns und Schaffens wohnt dem Beispiele die stärkste assimilierende Kraft inne, und auch Fertigkeiten und Sitten übertragen sich vielfach ohne jedes Zutun kraft einer sich von selbst einstellenden, nachahmenden und nachschaffenden Tätigkeit des menschlichen Geistes; sie aber sind wieder Mittel für die Überleitung von Interessen, Bestrebungen, Neigungen, Willensbestimmungen aller Art.

An Breite und Fülle, wenngleich nicht immer an Stärke, gewinnt dieser Prozeß, je mehr Stützpunkte er in dem umgebenden Leben vorfindet, und solche gewährt vorzugsweise der mannigfaltige Apparat, mit dem die Kultur das Leben ausstattet; an ihn knüpfen ja zumeist die Fragen der Kinder an, und diese machen die ersten Schritte zum Verständnisse desselben lange vor der eigentlichen Lehre; Gewöhnungen, die auf ihn Bezug haben, tragen mehr dazu bei, „die kleinen Wilden in unserer Mitte“ zu zivilisieren, als Zucht und Weisung. Kulturprodukte und Werke der Technik sind zugleich Verkörperungen von Gedanken und Zwecken; es liegt in ihnen sozusagen ein gebundenes Denken [2]) vor, welches durch das Suchen und Finden des Verständnisses wieder frei wird; denn ein Geschaffenes verstehen heißt: es in gewissem Sinne nachschaffen, und jede irgendwo und irgendwie niedergelegte geistige Arbeit hat geistige Tätigkeit zu ihrem wenn auch noch so schwachen Nachhall. So wird auch die von der Kultur geschaffene oder gestaltete Güterwelt ein wirksames Mittel der Angleichung der Jungen an die Alten, und es überträgt sich auf den in sie einlebenden Nachwuchs ein mannigfaltiger Vorstellungsinhalt — ein psychologischer Prozeß, durch den die erbliche Übertragung der Güter erst ihre volle Bedeutung erhält.

---

[1]) W. v. Humboldt, Die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues, S. 38 f. — [2]) „Verdichtetes Denken“, s. Lazarus, Zeitschrift für Völkerpsychologie, Bd. II, S. 55, und Lazarus, Leben der Seele, 2. Aufl., Bd. II, S. 213 f.

Die Gütervererbung, wie sie durch das Erbrecht geregelt wird, ist ein weiteres Band, welches die Generationen verknüpft und die Kontinuität des sozialen Schaffens aufrecht erhält [1]). Durch sie überkommt das nachwachsende Geschlecht gleichsam den fundus instructus des Kulturlebens, die materielle, aber geistig verarbeitete Basis zur Fortführung der geschichtlichen Arbeit. Das Erbrecht beleuchtet nur eine Seite dieses Verhältnisses: nur den Erbgang unter Privaten, nicht aber die Güterbewegung im großen, welche sich auf den kollektiven und öffentlichen Besitz erstreckt, da ja auch das Vermögen des Gemeinwesens, der materielle Machtapparat des Staates, die Denkmäler des religiösen Lebens und des künstlerischen Schaffens die Generationen abwärts rücken [2]). Noch weniger wird das Erbrecht der psychologischen Seite der Gütervererbung gerecht: diese ist nicht bloß ein Übertragen materiellen Besitzes, sondern ein Anspinnen und Fortführen mannigfacher psychischer Tätigkeiten. Schon mit den Gütern des Privatbesitzes sind Erinnerungen und Hoffnungen, Traditionen und Aufgaben, Zweck- und Wertbestimmungen aller Art verwachsen; noch mehr aber weiß der Gemeingeist in die Güter des öffentlichen, besonders des nationalen Besitzes zu legen: nationale Denkstätten und Denkmäler überträgt eine Generation der anderen nicht wie eine Habe, sondern wie ein Pfand oder ein Heiligtum; mit der Übernahme der Akropolis, des Kapitols trat die herangereifte attische, römische Jugend zugleich die Erbschaft der Geschichte ihrer Vorfahren an.

5. Der Überlieferung der geistigen und sittlichen Güter, welche sich so mit der materiellen verschränkt, dienen nun auch diejenigen psychischen Vermittelungen, welche den Charakter der Absichtlichkeit und Planmäßigkeit an sich tragen: neben und nach jener ungewollten Angleichung, die wir einen seelischen Prozeß nennen mußten, entfalten sich die vielförmigen Einwirkungen der Gesellschaft auf ihren Nachwuchs, welche die Geltung von seelischen Tätigkeiten, von Äußerungen des bewußten und freien Wollens besitzen.

Zur Bezeichnung der Gesamtheit dieser bewußten Vermittelungen gebricht es an einem zusammenfassenden Worte, und die Sprachen pflegen, um sie zu benennen, Doppelausdrücke zu verwenden. So verbanden die Griechen: *ἀσκεῖν καὶ διδάσκειν* üben und lehren, *παιδεύειν καὶ ἀσκεῖν* bilden und üben oder mit anderer Färbung *ἄγειν καὶ παιδεύειν* führen und bilden oder stellten: *μαθεῖν* und *παθεῖν* lernen und durchmachen, *ἔθος* und *λόγος* Gewöhnung und Lehre, *ἐθίζεσθαι* und *ἀκούειν* gewöhnen und hören oder in ausführlicherer Aufzählung *ἔθη καὶ παιδεῖαι καὶ διδασκαλίαι καὶ βίων ἀγωγαί* Gewöhnungen, Bildung, Belehrungen und Weisungen zu leben [3]) zusammen; zu gleichem Zwecke die Römer: studia und artes, doctrina, disciplina und institutio; wir: Lernen und Üben, Lehre und Leitung, Unterweisung und Übung, Unterricht und Zucht. Dabei wird bald die geistige Einwirkung der sittlichen gegenübergestellt, bald Wissen und Können getrennt und die Anbildung von Fertigkeit und Sitte zusammengefaßt. Der ganzen Mannigfaltigkeit der hier einschlagenden Betätigungen wird keine der summarischen

[1]) Roscher, Ansichten der Volkswirtschaft, S. 42. — [2]) Schäffle, Bau und Leben des sozialen Körpers II, 102. — [3]) Pseudoplutarch. De educatione puerorum c. 4.

Aufzählungen gerecht; der Sprachgebrauch aber gestattet, die Begriffe: Lehre und Zucht zur Bezeichnung der Hauptkategorien zu verwenden mit der Erweiterung ihres Bedeutungskreises, daß dieser zugleich: Übung und Gewöhnung, Schulung, Anleitung und Unterweisung, Leitung und Sittigung u. a. in sich begreife. Durch die Lehre wird die Übertragung des geistigen Inhaltes, umfassend Wissen und Können, Glaubensinhalt und Weltansicht, vermittelt und die geistige Angleichung des Nachwuchses zum zweckbewußten Tun erhoben; durch die Zucht wird dessen Einführung in das Sittenleben und Eingliederung in die sozialen Verbände vollzogen und sein Interessenkreis nach dem Ethos der Gemeinschaft bestimmt.

Lehrend und zuchtübend arbeiten alle Verbände und Lebenskreise, die der soziale Organismus in sich befaßt, die ihnen nachwachsenden Elemente in sich hinein, und nicht bloß der Schüler und der Zögling, sondern auch der Lehrling und der Rekrut, der Novize und der Neophyt, der Neuling und der Anfänger erfahren die geistigen und sittlichen angleichenden Einwirkungen der besonderen Gesellschaftskörper, in deren Gebiet sie eingetreten sind.

6. Fortpflanzung und Vererbung, die Pflege der Nachkommenschaft, die ungewollte Angleichung der Jungen an die Alten, die erbliche Übertragung der Güter, die bewußten, mehr oder weniger planmäßigen Einwirkungen durch Lehre und Zucht: dies sind die wesentlichen Vorgänge und Akte, in welchen sich die soziale Lebenserneuerung vollzieht. Es gehören ihr aber, näher betrachtet, nur die Fortpflanzung und die sich mit ihr vollziehende Vererbung eigentümlich an, die übrigen treten uns, wenngleich modifiziert, auch sonst innerhalb der sozialen Lebensbetätigung entgegen. Fürsorgende Pflege, durch welche einem Wesen die physischen Lebensbedingungen gewährt werden, ist auf das Verhältnis zu der Nachkommenschaft nicht beschränkt; neben der Kinderpflege steht die Pflege der Kranken, die auf keiner Kulturstufe fehlt, und die Pflege der Alten und Schwachen, ein Liebeswerk gehobener Gesittung; was für die Kinderpflege geschieht, ist immer mitbestimmt durch die in der Heilkunde und ärztlichen Kunst herrschenden Ansichten, Maximen und Gebräuche, und je weiter sich die medizinische Wissenschaft entwickelt, um so maßgebender wird sie für das Aufziehen der Jugend. Die absichtslose Assimilation des Nachwuchses, vermöge deren er in das umgebende Leben hineinwächst, hat ihr Gegenstück in der Erscheinung, daß Verkehr und Umgang überall ähnliche Angleichungen zur Folge haben. Nicht bloß Kinder, sondern auch Erwachsene nehmen ohne Zutun Meinungen und Sympathien, Manier und Stil der Kreise an, in denen sie sich bewegen; jung und alt gewinnt Schliff in feiner Gesellschaft, verbauert in grober; Wilde zivilisieren sich im engeren Verkehre mit Europäern, und dem Kulturmenschen kann die andauernde Gemeinschaft mit jenen die Lebensformen der Zivilisation abstreifen; und nicht bloß Individuen erfahren die unbewußt umformenden Einflüsse der Lebensgemeinschaft, sondern ganze Klassen der Gesellschaft assimilieren sich aneinander, sei es durch wechselseitigen Austausch der Sitten, sei es auf Grund der Verdrängung der schwächeren Eigenart; Stände und Berufskreise gleichen sich bei vermehrten Beziehungen aneinander an; selbst das Volkstum überträgt sich, zwar nicht ohne Mitwirkung zwingender Umstände,

aber ohne künstliche Veranstaltungen. So erscheint die Angleichung der Jungen an die Alten als nur ein besonderer Fall eines viel weiter reichenden sozialpsychologischen Gesetzes, welches zur Erneuerung der Gesellschaft keine besondere Beziehung hat. Eine solche geht aber ebenfalls der Güterbewegung ab, einen so wichtigen Faktor sie auch für die solidarische Verbindung der Generationen darstellt; sie ist nicht bloß Erbgang, sondern vollzieht sich auch durch entgeltliche Übertragung, durch Schenkung und durch zwingende Ursachen des Besitzwechsels, und selbst der Erbgang ist nicht auf das Herabrücken der Güter auf die Deszendenten beschränkt, sondern kann die Richtung auf die Kollateralen nehmen.

Am deutlichsten aber tritt die übergreifende Natur der Akte der sozialen Lebenserneuerung bei der Lehre und der Zucht hervor, welche beide auf allgemeine Betätigungen der Gesellschaft zurückgehen. Die Lehre dient überhaupt der Übertragung eines geistigen Inhaltes von einem Bewußtsein in ein anderes, und sie wirkt ebensowohl dessen Ausbreitung wie dessen Fortpflanzung. Es gibt eine umfassende Ausübung der Lehre, deren Zwecke über die intellektuelle Assimilation des Nachwuchses hinausgehen oder mit dieser gar nichts zu schaffen haben. Mission, Predigt, religiöse Propaganda sind Formen der Lehre, denen sich die Kinderlehre und Jugendbildung wohl zugesellt, aber sie selbst wenden sich an das gereifte Geschlecht, an „allerlei Volk", wie die Schrift sagt. Alle Wissenschaft bedarf des Lehrens als eines Lebenselementes; sie soll die Kenntnis und Erkenntnis erweitern, nicht bloß dessen, der gefunden hat, sondern aller, welche suchen; die Arbeit des Forschens bedarf zu ihrem Gedeihen der Mitteilung: was das einsame Schaffen gestaltet hat, wird erst ein Lebendiges in der Berührung mit fremdem Bewußtsein. Wer immer aber Erforschtes oder Gedachtes darlegt, der lehrt, und die großen Vertreter der Wissenschaft sind die Lehrer ihrer Zeitgenossen, wenn nicht aller folgenden Zeiten; die Kreise, welche sich um sie bilden, teilen mit den Stätten des Unterrichts den Namen der Schule. Auch der Künstler, welcher Stil und Richtung des Schaffens seiner Kunstgenossen bestimmt, ist deren Lehrer, wie auch die Anhängerschaft, die sich um ihn schart, seine Schule heißt; in dem Begriffe Meister vereinigt sich Leisten und Lehren, und nicht bloß der Lehrling, sondern auch der Jünger ist ein Lernender. Auf Lernen und Nachbilden beruht aller Fortschritt auf dem Gebiete der Technik und des Handwerks, wobei das Mustergeben die Stelle des Lehrens vertreten kann. Allenthalben im Kulturleben fließen Quellen der Belehrung, denen der einzelne niemals entwächst, ja erst entgegenwächst, wenn er das pflichtmäßige Lernen hinter sich hat. Ein Jungbrunnen der Lehre ist die Schrift und das Schrifttum, welche dem geistigen Inhalt sichtbare und bleibende Gestalt geben und den verhallenden Laut zu einer lehrenden Stimme machen, ein Werk, das die Alten einem Gotte oder göttlichen Menschen zuzuschreiben geneigt waren. Das Buch hat einen weiteren räumlichen und zeitlichen Wirkungskreis als die mündliche Belehrung; es vermag mit seiner stummen Lehre die redende zu übertönen und spätgeborenen Geschlechtern Ziele und Inhalt des Lebens zu bestimmen.

So angesehen erscheint die Lehre, welche die geistige Angleichung der Jugend vermittelt, nur als ein besonderer Fall einer allgemeinen Funktion des

geistigen Lebens, und ähnlich verhält es sich mit ihrem Gegenstück, der Zuchtübung. So wenig der Mensch dem Lernen und der Erweiterung oder Umbildung seines Gedankenkreises entwächst, so wenig entwächst er den haltenden und regelnden Einwirkungen auf seine Lebensführung, wie sie von den sozialen Einrichtungen ausgehen. Alle Gesellschaftsverbände üben Zucht oder Disziplin gegen ihre Glieder aus, und nicht bloß gegen die zuwachsenden, die es gilt, in die bestehende Ordnung einzuführen, sondern auch gegen die bereits aufgenommenen, welche darin erhalten werden müssen. Wir sprechen von der Kirchenzucht, von der Manneszucht im Heere, der Zuchtpolizei des Staates, von Disziplin in Körperschaften aller Art; die gesamte Strafrechtspflege ist eine Zuchtübung im großen, durch welche die Gesellschaft ihre Rechtsordnung schützt. Neben den Veranstaltungen zur Sittigung der Jugend stehen die zur Sittigung der Massen, und mit der Sorge, die sittlichen Gemeinschaften fortzupflanzen, verflicht sich aufs engste die andere, deren Bestand in der Gegenwart zu sichern. Selbst an Beispielen fehlt es nicht, wo die Grenzen beider sich verwischen: so ging in dem alten patriarchalischen China die Jugendzucht in der allgemeinen Polizierung des Volkes auf, in Sparta die Pädagogik in eine Andragogik über.

7. Den Vermittelungen also, welche dem sozialen Erneuerungsprozesse dienen, haftet einzeln genommen keine spezifische Beziehung auf die nachwachsenden Elemente an, vielmehr breiten sie sich zugleich sozusagen in kollateraler Verzweigung aus. Dennoch geschieht dadurch der Einheitlichkeit jenes Prozesses selbst kein Eintrag, und er stellt um nichts weniger eine eigentümliche Lebensfunktion des sozialen Organismus dar. Das Verhältnis der gereiften zur nachwachsenden Generation ist ein zu spezifisches und schließt zu deutlich vorgezeichnete Aufgaben in sich, als daß sich nicht auf Grund desselben bestimmte und in sich geschlossene Kreise von Betätigungen, Maßnahmen und Einrichtungen herausbilden sollten. Als solche aber stellen sich das Erziehungswesen und das Bildungswesen dar, beide auf der ganzen Breite des Kulturlebens fußend, ineinander vielfach verflochten und in andere Gebiete übergreifend und doch zur Genüge durch eigentümliche Aufgaben und Leistungen charakterisiert und unterschieden.

Das Erziehen hat in den Sprachen zumeist vom Ziehen, Aufziehen, Groß- oder Starkmachen, Wachsenmachen u. a. seinen Namen erhalten, wurde daher ursprünglich als eine Fortsetzung oder Steigerung der auf das leibliche Gedeihen der Nachkommenschaft gerichteten Tätigkeit aufgefaßt; da aber die Bezeichnungen für die letztere sich wieder häufig verflechten mit denen des Zeugens [1]), so schwingt auch die Vorstellung, wenngleich nur leise, mit, daß das Erziehen nicht bloß ein Lebenfördern, sondern ein Lebengeben sei. Mit dem Aufziehen teilt das Erziehen den Charakter der Fürsorge für ein werdendes Leben, das des Schutzes, der Unterstützung, der Regelung seitens anderer bedarf; dem Zeugen ist es insofern analog, als es auf das Herstellen einer zwar nicht äußeren und leiblichen, aber inneren und sittlichen Gestalt gerichtet ist. Dem Zeugen, Ziehen und Erziehen ist die gleiche Stätte bereitet: der Verband,

[1]) S. oben S. 5.

welcher die Fortpflanzung des physischen Daseins versittlicht, spendet auch dem werdenden sittlichen Leben die Brutwärme; wie die Muttersprache die geistige Entwickelung, so leitet die Haus- und Familiensitte alle Sittigung ein. Vom Aufziehen löst sich das Erziehen erst ab, sobald die Strebungen des Kindes als solche Gegenstand der Obsorge werden; sie zu regeln, die abträglichen zurückzudrängen, die förderlichen zu unterstützen, die schwankenden zu halten und derart zu befestigen, daß Gewohnheiten daraus erwachsen, ist die nächste und verständlichste Aufgabe der Erziehung. Den Stützpunkt bildet das Verhältnis von Autorität und Gehorsam, und die Erziehung kommt in diesem Betracht mit jeder Art von Zuchtübung überein; allein sie hat einen ungleich reicheren Inhalt als die bloße Zuchtübung: ihr Tun ist ein fürsorgendes und auf die Zukunft gerichtetes; sie bezweckt, der Jugend, zu ihrem Wohl und Heil, für die Gegenwart und die Folgezeit, Lebenshaltung zu sichern; stellvertretend für eine noch ungereifte Vernunft, bereitet sie vor, was diese, nachmals erstarkt, gutheiße und weiterführe. Von der Sittigung zur Versittlichung fortschreitend, beschränkt sie sich nicht auf die Regelung vorhandener Strebungen und Betätigungen, sondern ruft deren neue, höhere hervor, pfropft edles Reis auf wilden Stamm. Dazu bedarf es geistiger Vermittelungen, und die Erziehung greift, indem sie Unterweisung, Belehrung, geistige Anregung verwendet, in das Gebiet der Lehre hinüber. Es gestaltet sich der Unterricht, d. i. die planvoll zusammenhängende, mit der Obsorge für die Verarbeitung des Dargebotenen verbundene Belehrung zu einer der stärksten Kräfte der Erziehung, teils dadurch, daß er eine umfassende, geregelte Betätigung und Kraftanspannung in die Mitte der mannigfachen Strebungen der jugendlichen Natur hineinstellt, teils dadurch, daß er, den Gesichtskreis erweiternd und bereichernd, Interessen wachruft, aus denen neue Antriebe und Betätigungen entspringen. Analog aber wie bei der pädagogischen Zuchtübung liegt das Eigentümliche des erziehlichen Unterrichts darin, daß er, in die Zukunft blickend, nicht in dem augenblicklichen und partiellen Zuwachse von Kenntnis und Fertigkeit, sondern in dem geistigen Gedeihen Ziel und Maß sucht.

Die Erziehung ist ein sittliches und darum ein bewußtes Tun; sie geht von der Persönlichkeit aus, in eine andere, eine werdende Persönlichkeit hinein; den Namen des Erziehens verdient weder die un- oder halbbewußte Assimilation, durch welche die Jungen den Alten gleich werden, noch ein Verfahren, welches sich begnügt, das Treiben der Jugend durch gewisse Bestimmungen und Veranstaltungen zu regeln, ohne zu fragen, ob die daraus erfließenden Einwirkungen tief genug in das individuelle Seelenleben eingreifen, und wie sie sich darin zu einer Gesamtwirkung vereinigen werden. Die Erziehung ist ein Werk, das weder durch bloßes Sich-Darleben vollbracht wird, noch beschlossen ist in der Ausstreuung von Samen, der die Sorge für dessen Aufkeimen nicht nachfolgt. Dadurch ist jedoch nicht ausgeschlossen, daß die Erziehung der un- und halbbewußten Einflüsse, wie sie aus der Berührung von Mensch zu Mensch erwachsen, gleichsam als eines Hintergrundes für ihre Wirksamkeit bedürfe. Vielmehr würden die zweckbewußten Einwirkungen nur ein Aggregat bleiben, wenn sie nicht an der ganzen Breite von Vermittelungen, wie sie die Lebensgemeinschaft

mit sich bringt, ihren Rückhalt fänden und Kontinuität erhielten; und sie würden nicht zur Bewurzelung gelangen, wenn gar jene Einflüsse der Umgebung ihnen entgegengesetzt wären. Die unbewußte Angleichung stellt einen mächtigen Faktor dar, mit dem die Erziehung rechnen muß, und kann einer Elementarkraft verglichen werden, welche, zweckgemäß geleitet, das Werk der Vernunft vollführen hilft, unbewacht und ungezügelt, das mühsam Geschaffene vernichtet.

8. Insofern die Erziehung das heranreifende Geschlecht fürsorgend und fördernd in seiner Entwickelung begleitet, ist ihr Blick in die Zukunft gerichtet; aber, dem Doppelantlitz des Janushauptes vergleichbar, schaut sie zugleich in die Vergangenheit, auf die Kette der Geschlechter, welcher sie ein neues Glied anfügt, und auf die überkommenen Güter der Gesittung, die sie wie ein Fideikommiß zu erhalten und weiterzugeben beflissen ist. So ist sie auch Pflichtausübung in doppeltem Sinne: Ausübung einer Liebespflicht gegen die Nachkommenschaft und einer sozialen Pflicht gegen die Lebensgemeinschaften und Träger der Gesittung, an welche sie die Jugend gleichsam abliefert, damit dem Gemeinwesen die Bürger, der Gesellschaft die arbeitenden Kräfte, der Nation die Volksgenossen, dem Glaubensverbande die Verehrer der Gottheit nicht ausgehen. Zu dem individualen Ethos der Erziehung gehört untrennbar das soziale; in der elterlichen Autorität spiegelt sich die der öffentlichen Gewalten wieder, in der erziehlichen Disziplin die Zuchtübung im Gemeinwesen, in der Familiensitte das allgemeine Sittenleben, und der geistige Inhalt, der dem Unterricht zugrunde liegt und der Zucht die leitenden Maximen gibt, geht zurück auf den Lebensinhalt der Gesellschaft. Daher gestaltet sich die Erziehung, so groß auch der Spielraum der Individualität in ihr ist und vermöge ihrer Beziehung auf das persönliche Element sein muß, doch als ein homologes Tun, und wie die Geschichte, besonders die des Altertums, zeigt, kann es sich wohl auch zu einer kollektiven Tätigkeit steigern, indem die Erziehung als öffentliche Angelegenheit behandelt wird und mehr oder weniger das Gemeinwesen als Träger derselben auftritt. Allein auch wo eine solche Kollektivgestaltung nicht eintritt, kann man von einem Erziehungswesen reden als einem Ganzen von Sitten, Einrichtungen, Maßregeln, Veranstaltungen, in welchem die pädagogische Obsorge zum Ausdrucke kommt, wenngleich dasselbe nicht die Form eines geschlossenen und abgegrenzten Organes des sozialen Körpers annimmt.

Im Ganzen der sozialen Lebenserneuerung nimmt die Erziehung eine mittlere Stellung ein; die Fortpflanzung und das Aufziehen der Nachkommenschaft fallen vor die Erziehung, die Eingliederung der nachwachsenden Elemente in die besonderen Lebenskreise und die damit verbundene Anbildung und Anübung von Fertigkeit und Kenntnis setzen gemeinhin den Abschluß der Erziehung voraus. Diese bewegt sich in einer gewissen Allgemeinheit und innerhalb einer grundlegenden Sphäre und wird darum der Ausbildung für den Beruf und in dem Berufe gegenübergestellt. Zwar kann auch die Berufsbildung pädagogische Elemente in sich aufnehmen — wie es z. B. im Lehrlingswesen zu wünschen und zu fordern ist —, und es kann andererseits die künftige Lebensbestimmung schon an die Wiege des Kindes treten — wie es die Fürstenerziehung zeigt —, aber das pädagogische Ethos unterscheidet sich trotzdem

bestimmt genug von der Tendenz, für bestimmte Leistungen zu befähigen. Der Erziehung ist das Individuum Gegenstand fürsorgender Liebe, sie bewegt sich in den allgemeinen und grundlegenden Voraussetzungen der sittlichen Lebensgestaltung, und sie macht nur insofern leistungsfähig, als die sittliche Angleichung der Jugend, welche sie vollzieht, die Grundbedingung aller sozialen Leistungen ist. Bei der Befähigung für den Beruf dagegen wird in erster Linie mit den Interessen des Berufskreises und mit dessen besonderen Anforderungen gerechnet und erst in zweiter Reihe mit den Werten des sich gestaltenden persönlichen Lebens.

Somit stellt sich das Erziehungswesen dar als die homologe Tätigkeit der erwachsenen Generation, durch welche dieselbe fürsorgend und stellvertretend die Strebungen der jugendlichen Natur regelt und sittlicher Gestaltung entgegenführt, indem sie dem Nachwuchs die Grundlagen ihres eigenen geistig-sittlichen Lebensinhaltes zu eigen gibt [1]).

9. Ungleich schwerer ist es, den Bedeutungskreis des vieldeutigen Wortes Bildung so zu fixieren, daß seinem Reichtum nichts abgebrochen und doch dem Hereinschwanken störender Nebengedanken gewehrt wird. Nach der Art von Verbalsubstantiven bezeichnet es zugleich eine Tätigkeit: das Bilden, und einen Zustand: die Gebildetheit, und die Zusammensetzungen schließen sich entweder der einen oder der anderen Bedeutung an (Bildungswesen, -anstalt, -ziel usw. und Bildungsgrad, -erwerb, -quellen usw.). Seine sinnliche Grundbedeutung: Formung oder Form eines materiellen Stoffes, hat es auffallend spät abgelegt und seinen Übertritt auf das geistige Gebiet erst vollzogen, nachdem es die Erbschaft älterer Ausdrücke, wie Erudition, Formation, Geisteskultur, Aufklärung u. a., angetreten hatte [2]).

Das sich zunächst darbietende Moment des Begriffes ist: inneres geistiges Gestalten, und in diesem Sinne wird Bildung dem bloßen Anlernen und Anlehren entgegengestellt; das Bilden teilt wohl mit dem Lehren die Darbietung eines Inhaltes, aber es geht über den bloßen Kenntnis- und Fertigkeitserwerb hinaus, indem es dessen Materie zu einem frei verfügbaren, geistig fruchtenden Elemente macht. Der Lehrgehalt eines Gegenstandes ist sein Beitrag zur Erweiterung des Wissens, sein Bildungsgehalt ist der Zuwachs, den er der plastischen Kraft des Geistes gibt; Gelerntes und Angeübtes können der Vergessenheit verfallen; einmal erworbene Bildung bleibt, auch wenn ihre Vehikel zum guten Teile vergessen worden wären; jenes ist ein Besitz, diese ist zugleich eine Bestimmtheit der Persönlichkeit, ein Habitus.

---

[1]) Näheres in des Verfassers Aufsatz: „Die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft" in dem „Jahrbuch I des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft". Kempten 1902. — [2]) Bei Winkelmann wiegt die sinnliche Bedeutung noch vor; Goethe und Schiller verwenden in der Dichtung das Wort nur in dieser Bedeutung (vgl. „Bildung und Streben", „Bildung und Farbe", „reizende Bildungen", „eine Bildung voller Saft" u. a.). Kant gebraucht Kultur, wo wir Bildung sagen; unsere „allgemeine Bildung" war dem 18. Jahrhundert „universelle Erudition"; sich bilden hieß „sich formieren". Für Bildung im Sinne von geistiger Verselbständigung gebrauchte man das Wort Aufklärung.

Als Faktor der Individualität steht die Bildung neben anderen Faktoren der Art, als: Naturell, Temperament, Talent, Anlage; allein sie tritt zu diesen Naturbestimmtheiten in Gegensatz dadurch, daß sie sich als Produkt der Freiheit kennzeichnet. Bildung ist *Ergebnis von Arbeit*, und zwar ebenso von der Arbeit des Subjektes selbst als von der Mitarbeit anderer; zum Bildungserwerbe gehört freitätiges Ergreifen eines geistigen Inhaltes — in diesem Sinne sprechen wir von Bildungsstreben, vom Schöpfen der Bildung, Quellen derselben usw. — und gehören zugleich mehr oder weniger organisierte Veranstaltungen, deren Inbegriff das Bildungswesen ist. Die Bildungsarbeit ist zugleich eine individuale und eine soziale. So gewiß die Bildung, welche ein Individuum hat, sein eigenstes Eigentum ist, so wenig ist sie ein gesonderter Besitz, vielmehr ein solcher, den der Besitzende mit anderen teilt, wenn nicht auch gemeinsam erworben hat. Gebildet sein heißt: einer der Gebildeten sein; der Träger der Bildung ist nicht bloß der einzelne, sondern zugleich ein Kreis, eine wenn auch nur lose gefügte *Gemeinschaft*, und in diesem Sinne wird der Bildung das Prädikat: *allgemeine* gegeben, als einer allen gemeinen geistigen Bestimmtheit. Doch will dasselbe nicht in ganzer Strenge gefaßt sein, vielmehr ist die Gemeinsamkeit der Bildung eine sozial begrenzte und abgestufte. Wir sprechen von Stufen, Arten oder Richtungen der Bildung und unterscheiden die gelehrte Bildung als ein besonderes Niveau von der weltmännischen oder Weltbildung und beide von der Vulgärbildung größerer Massen, welche wir wohl auch bei exklusiverer Fassung des Wortes als Nichtbildung bezeichnen, allerdings mit Unrecht, da die Massen nicht außerhalb der Bildungsarbeit stehen und auf höheren Kulturstufen im Bildungswesen durch umfängliche Veranstaltungen vertreten sind.

So verschieden der geistige Inhalt ist, dessen Aneignung und Verinnerlichung das Ersteigen einer der Bildungsstufen bedingt, so hat er doch bei jeder derselben das Gemeinsame, daß er sich aus gewissen allgemeinen, übergreifenden und grundlegenden Elementen: Fertigkeiten, Kenntnissen, Einsichten zusammensetzt. Auch in diesem Sinne wird die Bildung allgemein genannt, als einen gemeinsamen, gemeingültigen und gemeinnützigen Inhalt in sich fassend [1]), und sie tritt als solche der speziellen oder beruflichen Befähigung gegenüber. Bildungsstudien gehen den über die Fachstudien übergreifenden Elementen nach; das Bildungsstreben tritt über den Kreis von Wissen und Können, wie ihn der Beruf verlangt, hinaus, die Teilung aufhebend, welche die Kulturarbeit mit sich brachte. Nach dieser Seite vornehmlich liegen die Gefahren der Bildung, denen sie verfällt, wenn sie als Halbbildung nur die Oberfläche des Wissenswürdigen streift oder als Modebildung sich an dem bunten Gewande freut, wie es sich die Selbstgefälligkeit aus vielerlei Stoff mit immer neuem Zuschnitt zu bereiten weiß, oder als Zeitbildung die wechselnden Elemente überschätzt und die bleibenden Grundlagen des geistigen Gemeinlebens vernachlässigt.

[1]) Die griechische Terminologie zeigt den nämlichen Bedeutungsübergang; die ἐγκύκλια παιδεύματα oder μαθήματα sind ursprünglich die dem Kreise der Gebildeten gemeinsamen Studien, später aber werden sie gefaßt als der den Kreis des Wissenswürdigen nach seinen allgemeinen Elementen umfassende Unterricht.

10. In der Beziehung auf das Grundlegende tritt die Verwandtschaft hervor, welche zwischen der Bildung und der Erziehung besteht. Die gemeingültigen Elemente, welche die Materie der Bildung ausmachen, greifen in jene Grundlagen des geistig-sittlichen Lebensinhaltes hinüber, welche die Erziehung dem Menschen eigen zu geben unternimmt. Aber auch die sittliche Doppelaufgabe der Erziehung: die ethische Gestaltung des werdenden Lebens und die Fortpflanzung der Güter der Gesittung, gestattet eine Ausdehnung auf die Bildung: auch diese will mehr sein als eine Ausstattung oder ein Schmuck; die innere Form, welche sie der Persönlichkeit gibt, soll zugleich ein sittlicher Halt derselben sein, und nicht minder steht das Bildungswesen im Dienste der Bewahrung und Übertragung von geistigen Gütern. Dennoch besteht ein genügend befestigter Unterschied zwischen Erziehung und Bildung; jene ist in erster Linie auf die Strebungen und den Willen, diese auf die geistige Tätigkeit gerichtet; jene ist sittliche, diese geistige Assimilation; jene ist auf Autorität und Gehorsam gestellt, diese verlangt zwar ebenfalls die Unterordnung des Subjekts unter höhere Einsicht, zugleich aber dessen freitätige Mitwirkung. Das Erziehungs**werk** findet seinen Abschluß mit dem Reifen der Vernunft, die Bildungs**arbeit** setzt sich darüber hinaus fort und kann das ganze Leben erfüllen; das Erziehungswesen erscheint bestimmt durch das Ethos und die Formen des häuslichen und des öffentlichen Lebens, durch die soziale Gliederung und Sitte der Gesellschaft; das Bildungswesen hängt in erster Linie ab von der geistigen Tätigkeit, wie sie in Sprache und Sprachkunst, Glauben und Wissen, Kunstschaffen und Forschung sich äußert; jenes bleibt bei homologer Gestaltung der erziehenden Tätigkeit stehen, das Bildungswesen schreitet zu kollektiver Zusammenfassung und Organisation fort und gestaltet sich zu einem Organe der Gesellschaft, bestimmt, die Bewegung der intellektuellen Güter zu regeln, nicht ohne Analogie mit dem Markte, welcher die materielle Güterbewegung reguliert.

Der Ausdruck Bildungswesen ist der deutschen Sprache eigentümlich; die Alten entbehren eines Wortes für die ihnen in beschränkterem Umfange bekannte Sache, die neueren Sprachen, deren Ausdrücke unserem: Schulwesen, Lehrwesen, öffentlicher Unterricht u. a. entsprechen, bezeichnen den Gegenstand nicht umfassend genug. Das Schulwesen, als der Komplex der eigentlichen Bildungsanstalten, ist wohl der feste, gleichsam kristallisierte Kern des Bildungswesens, aber dieses faßt zugleich den Bildungserwerb in sich, wie er durch Einzelunterricht, Privatstudien, Selbstunterricht vollzogen wird, und ebenso jene Veranstaltungen und Quellen der Bildung, welche, wie der geistige Verkehr, die Literatur, die Presse, die Kunst, in minder gebundener Form als Unterricht und Studium, geistigen Zuwachs vermitteln. Ebensowenig decken sich Bildungs- und Lehrwesen; letzteres faßt jenes freischöpfende Lernen nicht in sich, und ersteres schließt wieder diejenige Belehrung und Unterweisung aus, welche in der Tendenz auf berufliche Leistungsfähigkeit aufgeht: in sein Bereich fällt weder das Lehrlingswesen, noch der spezifische Fachunterricht, noch die praktische Anleitung, wie sie an den Stätten des Berufes selbst erteilt wird. Zugleich sagt Bildungswesen mehr als jene sinnverwandten Bezeichnungen und als etwa das Wort Bildewesen sagen würde: es drückt zugleich Weg und Ziel, Mittel und Zweck

aus; es ist dasjenige Lehr- und Lernwesen, welches zur Bildung zu führen bestimmt ist und bei großer Mannigfaltigkeit der Formen in dieser Ziel und Maß findet.

Sollen diese Bestimmungen in eine Definition zusammengefaßt werden, so wäre das Bildungswesen zu bezeichnen als der Komplex von Anstalten, Veranstaltungen und Mitteln, welche dem Individuum zur Aneignung gewisser grundlegender, gemeingültiger Fertigkeiten, Kenntnisse und Einsichten als frei verfügbarer und befruchtender Elemente des geistigen Lebens und damit zur Erreichung bestimmter Stufen geistig-sittlicher Befähigung verhelfen [1]).

II.

1. Der Platonische Sokrates sagt, daß das Staunen ein Affekt sei, der dem Denker wohl anstehe, weil mit ihm die Spekulation anhebt, und Aristoteles ist sogar der Ansicht, daß die Menschen von je von dem Verwundern aus zum Philosophieren vorgeschritten seien [2]). Es wird damit treffend die Grundstimmung der echt wissenschaftlichen Forschung bezeichnet, die in der Tat auf staunendem Versenken in ein Gegebenes beruht, das wir, losgelöst aus seinen Beziehungen zu unserem Wohl und Wehe, zu unseren Plänen und Aufgaben, betrachten, verfolgen, ergründen, nur um zu erfahren, was es damit für ein Bewenden haben möge. Diese selbstlose Empfänglichkeit für den Reiz der Dinge und der Ereignisse zeigt sich in ihren ersten Äußerungen in den verwunderten Kinderfragen und in den Naturmythen jugendlicher Völker; sie wirkt mit bei aller und jeder Forschung, auch wo diese noch unmittelbar praktischen Interessen dient; aber leitendes Motiv wird sie erst, wo dieser Dienst seine anfängliche Strenge verloren und die Reflexion sich ihrer Tributpflichtigkeit an das Leben einigermaßen entzogen hat.

Nicht zu gleicher Zeit treten die verschiedenen Wissenschaften aus dem Stadium der Gebundenheit an praktische Zwecke in das höhere, dessen Schwelle jenes Staunen bezeichnet. Den wenigsten wird die Gunst zu teil, wie sie z. B. die Himmelskunde genießt, welche die Wunder schon an ihrer Wiege findet und kaum eine irdische Dienstbarkeit abzustreifen braucht, um in das reine Element der Theorie zu treten; weitaus die meisten müssen erst die Sehweite suchen, in der die Dinge und Vorgänge als ein Gegebenes, das der Geist in sich nachbilde, erscheinen; denn was den Geist der Untersuchung zuerst weckte, war nicht sowohl ein Gegebenes als vielmehr ein Aufgegebenes, und sein erstes Geschäft war nicht, Tatbestände und Gesetze, sondern Regeln und Vorschriften aufzusuchen. Früher gelingt es der der Natur zugewandten Forschung, sich zur

---

[1]) Vgl. des Verfassers Vorträge „Die Didaktik als Programm, als Versuchs- und Studiengebiet, als Wissenschaft“ in „Aus Hörsaal und Schulstube“. Freiburg 1904. S. 1—12. — [2]) Plat. Theaet., p. 155. Arist. Met. I., 2; Rhet. I., 11. Der nämliche Gedanke kehrt im Altertum öfter wieder, vgl. Olympiodor, *Εἰς τὸν Πλάτωνος πρῶτον Ἀλκιβιάδην* ed. Creuzer, p. 24, und Proklos in der gleichnamigen Schrift bei Creuzer, p. 46.

reinen Theorie zu erheben, später der auf den Menschen und die moralische Welt bezogenen; innerhalb letzterer früher den Wissenschaften, welche feste und große, über das Individuum hinausliegende Gestaltungen behandeln, später denjenigen, deren Gegenstand mehr fließender Natur, enger an das Subjekt geknüpft und dessen Willkür unterzogen ist oder sich in die Niederungen des Lebens hinein erstreckt und die Farbe der Alltäglichkeit annimmt, dieser gefährlichsten Feindin der staunenden Betrachtung.

Von solcher Ungunst werden mehr als andere Disziplinen diejenigen gedrückt, welche die Erziehung der Jugend und die Bildung der Menschen zum Gegenstande haben. Sie entbehren so großer gegenständlicher Objekte, wie sie die Politik am Staate, die Jurisprudenz an der Rechtsordnung besitzen; das Tun, welches sie beleuchten und aufklären sollen, hat zunächst nur das Individuum zum Träger und zum Beziehungspunkte, steigt bis zum Kleinen und Kleinsten hinab, gestattet der Willkür, dem Naturell, den individuellen Interessen beträchtlichen Spielraum und fordert darum allenthalben Rat und Regelung heraus. Die letzten Ziele sind zwar idealer Natur, und von ihnen aus angesehen erscheinen Pädagogik und Didaktik als die idealsten Kunstlehren, aber auch dadurch werden sie abgehalten, ihren Gegenstand als ein Gegebenes zu betrachten und mit dem Interesse der Forschung zu behandeln. So treten die Erziehungs- und die Unterrichtslehre allermeist als Komplexe, im günstigsten Falle als Systeme von Grundsätzen, Regeln, Vorschlägen auf, an Rat und Wohlmeinungen reich, arm an Beobachtungen und Tatsachen. Wissenschaftliche Haltung kann zwar einem Teile dieser Literatur nicht abgesprochen werden; allein sie rührt mehr daher, daß die Schriftsteller in einer anderen Wissenschaft, als: Theologie, Philologie, Philosophie, Geschichte heimisch sind und dies ihrer Darstellung zugute kommt, als daher, daß aus dem Gegenstande selbst Funken geschlagen würden, die ihn fremden Lichts entraten ließen. Wiederholt ist, zum Teil sogar von ihren Bearbeitern selbst, beiden Disziplinen der Charakter von Wissenschaften abgesprochen worden, ja man hat nicht Anstand genommen, das populäre Räsonnement, das Widerspiel der wissenschaftlichen Reflexion, als ihr eigentliches Element zu bezeichnen. Ein witziger Schulmann meinte: Die Pädagogik lehrt teils, was jeder weiß, teils was niemand wissen kann.

Und doch hängt es nur von der Wahl des rechten Standortes ab, um sich zu überzeugen, daß es beiden Gebieten keineswegs an dem gebricht, was die wissenschaftliche Betrachtung herausfordern muß und lohnen kann. Minder augenfällig und weiter zurückliegend schließen auch sie ein Wunderbares, ein *θαυμαστόν* in sich, einen gegebenen großen Tatbestand, selbständig und umfassend genug, daß sich die staunende Betrachtung darein versenken könne, wenn anders die Phänomene, welche unsere vorausgegangene Darstellung aufgewiesen hat, diese Bezeichnung verdienen. Denn das ist wohl nicht fraglich, ob es eine der Wissenschaft würdige und zugleich ihrer bedürftige Aufgabe sei, zu untersuchen, welche Bewandtnis es habe mit jener wunderbaren Solidarität der Generationen, vermöge deren die Schöpfungen und Errungenschaften der Menschheit sich erhalten bei dem steten Wechsel ihrer Träger; durch welch glückliche Ansteckung es geschehe, daß, was von voraufgegangenen Geschlechtern

erworben und gehegt wurde, was ihnen Sittigung und Bildung gab, sich überträgt auf die nachfolgenden, ohne daß ein Sprung, ein Riß die Kulturarbeit unterbräche; wie dieser Verjüngungsprozeß des Sozialkörpers sich mit dessen Lebensfunktionen verflicht und verflößt und sich doch zugleich seine eigenen Bahnen schafft und seine besonderen Organe gestaltet.

2. Pädagogik und Didaktik sind dadurch zu Wissenschaften zu erheben, daß ihr Horizont ausgedehnt wird auf die großen Kollektiverscheinungen, in denen die erziehende und bildende Tätigkeit der Menschen Gestalt gewinnt, und daß sie auf diese Weise mit Untersuchungen in Verbindung gesetzt werden, welche auf die sozialen Phänomene im einzelnen und im ganzen gerichtet sind [1]).

An sich ist das Bedürfnis, die Erziehungs- und Bildungslehre in den Kreis der Sozialforschung zu ziehen, keineswegs neuen Ursprungs, sondern hat sich, wie die Geschichte beider Schwesterdisziplinen zeigt, von je geltend gemacht, ja aus diesem sind sie genau genommen allererst hervorgegangen. Wo die Alten systematisch von Kinderzucht und Jugendbildung handeln, geschieht es zu praktischen Zwecken, aber im Zusammenhange mit Untersuchungen, welche auf Staat und Gesellschaft gerichtet sind, und Platons Politeia steht an der Spitze sowohl der pädagogischen als der staats- und sozialwissenschaftlichen Literatur. In diesem Werke tritt die Erziehung zweimal auf: das erste Mal als die Gesamtheit der Vermittelungen, durch welche die Vollbürger des idealen Gemeinwesens mit dem Ethos, worauf dieses beruht, erfüllt werden sollen [2]); das andere Mal als die Kraft, welche das gegebene unvollkommene Gemeinwesen in die Bahnen der idealen Gestaltung hinaufheben soll, indem sie die Philosophen-Regenten der Zukunft formt, deren Geist auf das Ewige, Jenseitige richtend [3]). In den „Gesetzen" ist das Prinzip des zu begründenden Kolonialstaates die Norm, nach welchem Zeugen und Ziehen, Lehre und Zucht, ja selbst die Spiele der Kinder geregelt werden [4]). Aber auch eine Art vergleichender Pädagogik ist in dem Werke vertreten, indem bei Hellenen und Barbaren verschiedene Erziehungsweisen aufgesucht, verglichen, beurteilt werden [5]). In mehreren tiefsinnig-schönen Stellen wird die Erziehung als Lebenserneuerung, als sozial-religiöse Pflicht, als Überlieferung der Güter der Gesittung bezeichnet; so in dem an einen Pythagoreischen Gedanken anklingenden Satze: „Wir sollen Kinder erzeugen und erziehen, indem wir die Fackel des Lebens weitergeben, auf daß ein Geschlecht nach dem anderen erwachse, den Göttern zu dienen nach Gesetz und Brauch [6])."

Auch Aristoteles' Pädagogik ist wesentlich sozial-philosophischer Natur: die Erziehung bestimmt sich nach der Verfassung und ist deren erhaltendes

---

[1]) Vgl. die Aufsätze des Verfassers in „Aus Hörsaal und Schulstube". Freiburg 1904: „Die Zusammengehörigkeit des individualen und sozialen Faktors der Erziehung" und „Die Berichtigung des Schlagwortes Sozialpädagogik". — [2]) Rep. II, p. 376 bis III, p. 412. — [3]) Ib. VI, p. 503—541. — [4]) Legg. VII, p. 798. — [5]) Die spartanische Erziehung vorzugsweise II, p. 666; die persische III, p. 694; die altattische III, p. 700; die ägyptische VII, p. 798 und 819. — [6]) Ib. VI, p. 776; vgl. Jambl. Vit. Pyth. 85; ferner in den Legg. II, p. 659; III, p. 681 und X, p. 887.

Element; jede Verfassung entstammt dem die Bürgerschaft erfüllenden Ethos, wird verbürgt durch dessen Erhaltung, gefördert durch dessen Verbesserung, was beides der Erziehung obliegt [1]). Auch die häusliche Erziehung verlangt, daß man den Blick auf das Allgemeine und das Ganze richte: auch wer nur einen kleinen Kreis zur Tugend leiten will, muß das zu erwerben suchen, was den Gesetzgeber macht [2]).

Wie diese Anfänge einer systematischen Pädagogik das Erziehungswesen auf seiner sozialen Unterlage aufsuchen, so behandeln auch die viel später fallenden Versuche einer methodischen Lehrkunst das Bildungswesen nach seinen Beziehungen zu Gesellschaft und Gemeinwesen. Die im 17. Jahrhundert auftretende Didactica will nicht bloß den Lehrenden und Lernenden ihr Geschäft erfreulicher und fruchtbringender gestalten, sondern auch das Lehrwesen als Ganzes regenerieren und dadurch Heil und Gedeihen des christlichen Staates fördern. Wolfgang Ratke († 1635) verfolgt mit seinen Reformen keinen geringeren Zweck als den, „wie im ganzen Reiche eine einträchtige Sprache, eine einträchtige Regierung und endlich auch eine einträchtige Religion bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten sei", und Christoph Helwig († 1617) und Joachim Jung († 1657) bezeichnen in ihrem Gutachten über Ratkes Vorschläge die Lehrkunst als „der Regimentskunst nötiger und nützlicher denn alle anderen Künste, sintemal durch Lehre der höchste und endliche Zweck der Regimenten erreicht werden muß, wie allen Vernunft- und Regimentlehren wohl bewußt" [3]). Noch mehr tritt die universale Tendenz der Didaktik bei Amos Komenský hervor, der sie als ein artificium omnes omnia docendi und als „die universelle Kunst, alles umfassende Schulen zu errichten" auffaßt. Wie die Werkstätten die Gewerbe, die Kirchen die Religon, die Gerichtshöfe das Recht, so sollen die Schulen die Bildung — „das Licht der Weisheit" — erzeugen, klären, mehren und „dem ganzen Körper der menschlichen Gesellschaft zuführen" und so ihres Ortes in eine Wechselwirkung eingreifen, welche jener der Glieder des lebendigen Körpers analog ist [4]). Was für den animalischen Leib der Magen, das ist nach Komenský für den vielgliedrigen Schulkörper das collegium didacticum, ein Kreis von Gelehrten, dem die Gewinnung und Sicherstellung des Bildungsinhaltes obliegt [5]). Sonst liebt er es, das Schulwesen mit der Offizin des Buchdrucks zu vergleichen, den Unterricht also als eine Art seelischer Vervielfältigung, die Lehrkunst als eine geistige Typographie — er wagt sogar die Wortbildung: Didachographie — zu bezeichnen [6]). Dabei übersieht Komenský aber nicht, daß die Schulen weder das Ganze der Lehrtätigkeit darstellen, noch auch die Bildung zum Abschlusse bringen; er nimmt darum auch auf die schola materna, die erste, formlose Belehrung des Kindes in der Familie Bedacht [7]); behält die Lehre im Gebiete des Handwerks und der Kunst im Auge, deren alte, bewährte Traditionen er gern zur Richtschnur für

---

[1]) Arist. Pol. VIII, 1, p. 1336. — [2]) Eth. Nic. X, 10, p. 1180. — [3]) Vgl. Guhrauer, Joachim Jungius und sein Zeitalter, 1850; über Ratke die neueren Darstellungen von G. Krause, K. A. H. Stoerl und besonders Gid. Vogt. — [4]) Didactica magna 8, 8. — [5]) Ib. 31, 15. — [6]) Ib. 32 und Opera didactica omnia, Amstelodami 1657, IV, p. 85 f. — [7]) Didactica magna 28.

den wissenschaftlichen Unterricht wählt [1]), und entwirft ein System von Mitteln zur Selbstbildung, eine „pansophische Bibliothek", die ein seminarium eruditionis universale darstellen soll [2]).

3. Die hochfliegenden Pläne dieser älteren Didaktiker mußten daran scheitern, daß sie trotz aller Weite des Blickes die historische wie die psychologische Bedingtheit der Bildungsarbeit unterschätzten, und in der folgenden Zeit geriet diese Auffassung der Lehrkunst in Vergessenheit. Die Weltansicht der Aufklärungsepoche, wie sie im allgemeinen ihren Standort im Subjekt nahm und auf das Individuum als solches, unangesehen seiner Beziehungen zur Gesamtheit und zur Vergangenheit, reflektierte, faßte auch die Aufgabe der Jugendbildung vorzugsweise als eine individuelle, der das binäre Verhältnis von Erzieher und Zögling zu Grunde liege, und verlor so den Ausblick auf die sozialen Faktoren derselben. Zwar fehlte es damals nicht an Stimmen, welche gegenüber der Privaterziehung die öffentliche geltend machten, ja es entstammt jener Zeit die Anschauung, daß die Bildung der niederen Gesellschaftsklassen durchaus eine öffentliche Angelegenheit sei, und sie betätigte sich in den folgenreichen Schöpfungen der gouvernementalen Schulreform, allein sie bildet doch keine richtige Ergänzung zu jener individualistischen Betrachtungsweise, da sie keine andere Kollektivtätigkeit kennt als die des Staates. Der politische Gesichtspunkt ist aber für sich allein nicht geeignet, das Verständnis des sozialen Charakters der Erziehung und Bildung zu erschließen. Kann man es den Griechen billigerweise nicht zum Vorwurfe machen, daß sie die soziale und die politische Ansicht der Jugendbildung nicht trennten, da ihnen ihr öffentliches Leben Gesellschaftsverbände, nationale und Stammeseigentümlichkeiten und religiöse Institutionen mit dem politischen Gemeinwesen auf das engste verwachsen zeigte, so muß dagegen die Staatspädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts der Vorwurf der Einseitigkeit treffen, wenn sie das Bildungs- oder gar das Erziehungswesen als eine Veranstaltung des Staates ansah und die anderen sozialen und historischen Faktoren, welche es ins Leben gerufen: die Kirche, die Gesellschaft, die Sitte beiseite ließ. So gewiß der Staat nur einer der Verbände ist, die in ihrer Gesamtheit den sozialen Organismus ausmachen, so gewiß ist die Lebenserneuerung des letzteren nicht zu verstehen, wenn sie vom Standpunkte des Staates allein angesehen wird. Erziehungsideale und Bildungsbestrebungen fußen auf den Gütern der Gesittung und des Geisteslebens, welche der Staat nicht schafft, sondern nur schützt, bestenfalls regelt und fixiert. Seiner organisierenden Tätigkeit muß der Inhalt von anderer Seite her zuwachsen aus schöpferischen Tiefen, in welche kein Herrschergebot und keine Regierungsverordnung hinabreicht. Dafür aber besaß eine Zeit, welche überall nur das bewußte, durch Räsonnement geleitete Tun gelten ließ, welche die Gesellschaft auf einen Vertrag, Glauben und Sitte auf die glückliche Erfindungsgabe von erleuchteten Weisen zurückführte, kein Verständnis und ließ darum das Gebiet der Erziehungs- und Bildungsarbeit unbeachtet, welches über das

---

[1]) Didactica magna 21, 21; Meth. ling. nov. Opp. D. O., II, p. 103—129 und sonst. — [2]) Prodromus Pansophiae Opp. D. O., I, p. 404 sq.

Individuum hinausliegt und doch noch nicht in das Bereich der Wirksamkeit des Staates fällt.

Dadurch, daß sich die soziale Ansicht der Jugendbildung zur politischen verengte, wurde sie unfähig, die individuelle zu ergänzen, und es ist infolgedessen in die Erziehungs- und Bildungslehre eine Lücke gekommen, welche um so mehr zur Ausfüllung drängt, seit die Staatswissenschaft mit berichtigten Begriffen und auf Grund historisch-deskriptiver Vorarbeiten an das Bildungswesen herangetreten ist. Insbesondere kann die von Lorenz von Stein aufgestellte, als Teil der Verwaltungswissenschaft bearbeitete Lehre vom Bildungswesen, welche ungleich umfassender und tiefer angelegt ist, als was ältere Staatsrechtslehrer wie Pölitz, Aretin und selbst Mohl über den Gegenstand beibringen, die Pädagogik an ihre Versäumnis erinnern. Stein nimmt zum Ausgangspunkte den Begriff des geistigen Gutes, worunter er die „Kenntnis und Fertigkeit“ als Produkt geistiger Arbeit und wirtschaftlicher Verwendung und als Moment an der Produktion neuer Güter“ versteht[1]). Der Prozeß der Produktion des geistigen Güterlebens ist nach Stein die Bildung, ein Begriff, der zunächst noch in der Persönlichkeit beschlossen liegt; aber derselbe tritt aus dieser heraus, indem jedes Individuum der Mitarbeit anderer an seiner Bildung bedarf. Die Gesamttätigkeit, die daraus entspringt, ist nun das Bildungswesen[2]). Es ist ein organisches Element des Gesamtlebens, welches durch eigene Kraft Dasein und Geltung gewinnt, und das der Staat zunächst vorfindet und nicht zu schaffen braucht. Das Bedürfnis aber, den Fluß des geistigen Lebens durch bestimmte Grenzen und feste Kategorien zu regeln, veranlaßt das Eingreifen des bewußten Gesamtwillens, wie er im Staate Ausdruck findet. Indem nun der Staat zu dem Bildungswesen hinzutritt und die in seiner Natur liegenden Prinzipien auf dasselbe anwendet, entsteht das öffentliche Bildungswesen, getragen und geregelt durch das Bildungsrecht[3]). Im öffentlichen Bildungswesen unterscheidet Stein die drei Gebiete der Elementarbildung, deren rechtlich-öffentliche Gestalt das Volksschulwesen ist: das der Berufsbildung, zerfallend in Vor- und Fachbildung, sich gabelnd in gelehrte, wirtschaftliche und künstlerische, und als drittes das der allgemeinen Bildung, welche das innerlich Verbindende der Berufszweige umfaßt und ihre Anstalten in Akademien, Bibliotheken, Sammlungen, Theatern, ihre Organe in der Presse findet. Jeder dieser großen Zweige des Bildungswesens wird von Stein durch die Hauptpunkte seiner Entwickelung und in der Organisation, die er in den Hauptstaaten Europas gefunden, verfolgt. Da sich Stein von der Einseitigkeit der Vorgänger, Bildung und Bildungswesen als ein Erzeugnis des Staates anzusehen, freihält, vielmehr das Autonome der Bildungsarbeit anerkennt, so ist er auch fern davon, die Pädagogik für einen Annex der Verwaltungslehre zu halten. Er weist ihr vielmehr ein eigenes Untersuchungsgebiet zu, welches er dahin bestimmt, daß sie „die Grundsätze und Gesetze, nach welchen die geistigen Güter dem einzelnen durch die Mitarbeit anderer erworben werden“, aufzustellen habe, während die

[1]) Verwaltungslehre 1868, Bd. V, S. XIX. — [2]) Das. S. 8. — [3]) Das. S. 12 und XIX.

Verwaltungslehre „die bestimmte äußere Gestalt und Ordnung der Bildungszweige, Organe und Anstalten, vermöge deren die Verwaltung die bildende Tätigkeit als eine Aufgabe der Gemeinschaft gegen sich selbst vollzieht“ [1]), behandelt.

Inwieweit die Steinschen Aufstellungen der Modifikation bedürfen, um das Gerüst einer Bildungslehre abgeben zu können, ist an dieser Stelle nicht zu erörtern; dies aber drängt sich unmittelbar auf, daß es bei der zuletzt berührten Gebietsteilung nicht sein Bewenden haben kann. Die Pädagogik — oder richtiger Didaktik, welche beide bei Stein nicht bestimmt geschieden sind [2]) — bedarf, wenn jene Definition derselben angenommen wird, noch eines Mittelgliedes, um mit der Verwaltungslehre in Verbindung zu treten, nämlich einer Untersuchung, welche zu zeigen hat, wie die individuelle, auf die geistigen Güter gerichtete Arbeit sich zu einer kollektiven gestaltet, also wie aus dem Verschmelzen des Strebens und Wirkens der einzelnen das Bildungswesen erwächst, und welchen formenden Einfluß nationale, soziale, literarische, wissenschaftliche, religiöse Faktoren auf dasselbe ausüben, noch bevor es der rechtlichen Fixierung durch den Staat entgegengewachsen ist. Diese Untersuchung, welche Stein prinzipiell als erforderlich anerkennt, ohne ihr eine Stelle anzuweisen, fällt offenbar nicht der Verwaltungslehre, sondern der Bildungslehre zu, und es ist ein namhaftes Verdienst des Steinschen Unternehmens, gezeigt zu haben, bis wohin diese ihre Grenzen vorschieben müsse, um an das politisch-rechtliche Gebiet heranzureichen und mit der Staatslehre zusammenzuarbeiten, ohne doch deren ihr fremdartige Prinzipien in ihr eigenes Gebiet herüberzupflanzen.

4. Hat somit die Hinweisung der Pädagogik und Didaktik auf die kollektiven Erscheinungen nicht den Sinn, diesen Disziplinen den politischen Gesichtspunkt aufzudrängen, der immer nur einen Teil jener Erscheinungen überblicken läßt, so ist sie auch nicht in dem Verstande zu fassen, daß dadurch die Betrachtung zwar ins Weite, aber zugleich ins Flache gezogen würde und Erziehung und Bildung etwa als formlose Massenerscheinungen des Lebens, ohne bestimmtes persönliches Subjekt und Objekt, ohne individuelle und zweckbewußte Vernunfttätigkeit angesehen werden sollten. Dazu ist die naive, durch keine Reflexion hindurchgegangene Auffassung allerdings geneigt, welcher es schon als Erziehen gilt, wenn die Jugend einigermaßen zurecht gestoßen und in Ordnung gehalten wird, und als Bilden, wenn einer Schülerherde ein überkommener Lehrstoff wohl oder übel beigebracht wird. Dieser naiven Ansicht gibt der Sophist bei Platon Ausdruck, wenn er meint, man dürfe so wenig nach einem einzelnen als dem Vermittler der Tugendbildung fragen, als man frage, wer den Knaben Griechisch reden lehre, oder wer die jüngere Generation der Handwerker in ihrem Geschäfte unterweise [3]). Sie nimmt an der so vielköpfigen Erzieherschaft so wenig Anstoß, daß sie auch unpersönlichen Begriffen das Erziehen als Prädikat zusetzt: den Tunichtgut — hört man wohl — wird das Leben erziehen, die Not erzieht manchen, bei dem Schule und Haus nichts ausrichteten. Dieser

[1]) Verwaltungslehre, 1868, Bd. V, S. XIX und XX. — [2]) Siehe unten den IV. Abschnitt der Einleitung. — [3]) Plat. Protag., p. 337.

konfusen Kollektivität gegenüber, in der alle scharfen Striche verrinnen, ist die auf dem Individuum fußende Pädagogik im vollen Rechte, wenn sie Erziehen und Bilden nach ihrem idealen Gehalte und eigentümlichen Ethos als Werk der Persönlichkeit, auf die innere Verfassung einer zweiten Persönlichkeit gerichtet, verstanden wissen will, und nach dieser Seite liegt das Verdienst der Richtung, welche unter dem Vortritt Lockes die Pädagogik der Aufklärung eingeschlagen hat. Bei Locke ist alles auf das individual-persönliche Element bezogen; dies macht sich geltend in der Bestimmung des Erziehungszweckes als leiblich-geistige Gesundheit, in der souveränen Verfügung des Erziehers über die zu verwendenden Bildungsmittel nach dem Bedarfe des Subjekts, in der Weisung, auf die Eigenart des Zöglings zu achten, endlich in der Opposition gegen den öffentlichen Unterricht. Bei Rousseau steigert sich diese Auffassung zu einem trotzigen Individualismus, welcher die Fäden durchreißt, die den einzelnen an die Gesamtheit und an die Vergangenheit knüpfen, und das Erziehungswerk, um es in seiner Eigenart zu fassen, in widernatürlicher und widergeschichtlicher Weise isoliert. Aber dadurch wird der subjektiv-individuale Faktor der Erziehung um so schärfer, man könnte sagen greller beleuchtet; manche von Rousseaus Forderungen — wie jene, die Kindesnatur zu belauschen, der Sinnestätigkeit eine Rolle zuzuweisen, die eigene Erfahrung des Kindes zum Ausgangspunkte, seine Selbsttätigkeit zur steten Mitarbeiterin des Unterrichts zu machen, die wissenschaftliche und die didaktische Methode zu unterscheiden — zeigen psychologischen Blick, haben spezifische Aufgaben der Unterrichtskunst ans Licht gestellt und als Fermente der Methodik gewirkt [1].

Von den Nachfolgern beider unternahm es zuerst Trapp in seinem „Versuch einer Pädagogik" 1780, zur Erkenntnisquelle des Erziehers die Seelenlehre zu machen, und wenn er auch selbst auf der Oberfläche haften bleibt, so leitet er doch die folgenreiche Verbindung der Psychologie und Pädagogik ein. Die Durchführung dieser Verbindung ist das große Verdinst Herbarts, der als begründende Wissenschaft zugleich die Ethik — allerdings ein System, das man als Individualethik bezeichnen muß — heranzieht und die Pädagogik nach deduktiver Methode systematisch bearbeitet. Als Grundverhältnis gilt ihm das binäre Verhältnis von Erzieher und Zögling [2], als Aufgabe: die Erziehung durch Wissenschaft zur Kunstübung zu erheben, als Erkenntnisprinzip: der Zweck, das Innere des Zöglings einer idealen Verfassung entgegenzuführen, welche der Begriff der Tugend ausdrückt und die näher als die Vereinigung von vielseitigem Interesse und Charakterstärke der Sittlichkeit bestimmt wird, von der aber jede Beziehung auf den Beruf und auf soziale Aufgaben fern-

[1] Wenn Herbart (Pädagogische Schriften, herausgegeben von Willmann 1873—1875, II, 240) von Lockes und Rousseaus Pädagogik sagt: „So mußte der Standpunkt genommen werden, wenn das Eigentümliche der Pädagogik gegenüber der Sittenlehre sein bestimmtes Gepräge zeigen sollte", so ist dem beizupflichten; in dem weiterhin folgenden Satze aber: daß „das wahre Wesen der Erziehung nie zutage gekommen wäre", wenn jene Lehren nicht aufgestellt worden wären, liegt eine große Überschätzung derselben, von der Herbart in jüngeren Jahren freier war. Vgl. Päd. Schr. I, 336, 506 und II, 241, 258. — [2] Vgl. Päd. Schr. I, 349 und II, 208.

gehalten ist. Aus diesen Begriffen leitet Herbart ab die Kategorien: Regierung, Unterricht und Zucht, die Bestimmungen über Verfahren, Materie und Gang des Unterrichtes, sowie über Verfahren und Wendung der Zucht. Als Hilfswissenschaft dient ihm dabei die Psychologie, und mit besonderer Sorgfalt werden einesteils die Zwischenglieder behandelt, welche das Wissen und das Wollen vermitteln — Interesse, Teilnahme, Aufmerksamkeit, Gedankenkreis u. a. —, und andernteils die Verschmelzungen, vermöge deren sich die Vielheit der Anregungen zu einer Gesamtwirkung zusammenfaßt [1]). Zu den psychologischen Untersuchungen, welche der Pädagogik als Kunstlehre die Bedingungen und Mittel ihres Wirkens aufweisen, kommen aber bei Herbart noch andere hinzu, welche rein theoretischer Art sind und die Erziehung nur als Tatsache ihrer Möglichkeit nach zu erklären haben; sie behandeln die mannigfaltige individuelle Bildsamkeit der Zöglinge, den Bildungsgehalt der Erziehungsmittel und die Wirksamkeit der Erziehungsveranstaltungen [2]); freilich hat Herbart nur die charakterologischen Partien in Angriff genommen, damit aber meisterhafte Anfänge zu einer neuen „Prüfung der Köpfe" geliefert [3]).

Herbarts Pädagogik bezeichnet den Höhepunkt der individual-ethischen Auffassung der Erziehung; bei Theodor Waitz tritt der ethische Gesichtspunkt gegen den psychologischen zurück [4]), und noch viel weniger kommt bei Fr. Ed. Beneke die Fülle von inhaltsvollen Beziehungen, wie sie das Erziehungswerk zwischen Mensch und Mensch knüpft, und die Herbart bis in ihre feinsten Verzweigungen zu verfolgen weiß, zur Geltung [5]). Die neue englische Pädagogik hat die Fortschritte der deutschen nicht mitgemacht; Herbert Spencer kommt über einen modernisierten Philanthropinismus nicht hinaus [6]), und Alexander Bain bietet zwar einzelne brauchbare Bemerkungen, faßt aber den Begriff der Persönlichkeit nicht tief genug, um für die individualistische Einengung des Horizonts zu entschädigen [7]). Wie fern ihm die soziale Betrachtungsweise liegt, zeigt sein Urteil über den gelegentlich von J. Stuart Mill (in der Rektoratsrede zu St. Andrews, Ges. Werke, deutsch von Gomperz, Bd. I, 305 f.) ausgesprochenen Gedanken: die Erziehung sei „die Ausbildung, welche jede Generation vorsätzlich ihren Nachfolgern gibt, um sie in den Stand zu setzen, den bisher erreichten Kulturstand mindestens aufrecht zu erhalten und, wenn möglich, noch zu erhöhen". Bain sagt von dieser Begriffsbestimmung, sie sei „mehr großartig als streng wissenschaftlich, und man könne ihr nichts entnehmen" (Erz. als W. S. 6). Der fruchtbare Gedanke Mills erscheint Bain sozusagen überwissenschaftlich; wir gestehen aber, daß uns die Bainsche Bestimmung, die Pädagogik sei die Kunst und Methode des schoolmaster, — unterwissenschaftlich vorkommt.

---

[1]) Vgl. die komparative Übersicht der Herbartschen Pädagogik am Schlusse meiner Ausgabe II, 671—683. — [2]) Päd. Schr. 340 f., 371, 548; II, 283, 292 f. — [3]) In den „Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik" Päd. Schr. II, 291 f. — [4]) Allgemeine Päd., II. Aufl., herausgegeben von O. Willmann 1875. — [5]) Erziehungs- und Unterrichtslehre 1835. Neue Ausgabe, Berlin 1876. — [6]) Erziehungslehre, übersetzt von Fritz Schulze. Jena 1874. — [7]) Erziehung als Wissenschaft, deutsch, Leipzig 1880 (Internationale Bibl., Bd. XLV).

5. Der Verlegung des Standpunktes in das Individuum haben wir eine namhafte Bereicherung, namentlich Verinnerlichung der pädagogischen Begriffe zu danken, und dieser Zuwachs an Einsicht darf beim Vorschreiten in das soziale Gebiet keinesfalls verloren gehen. Der Weg zu diesem muß durch die individualistische Pädagogik hindurchgelegt werden, und die Erweiterung des Horizontes auf die kollektive Erziehungs- und Bildungsarbeit darf den Blick für deren individual-ethische und psychologische Verhältnisse nicht abstumpfen [1]).

Daß aber ein solches Vorschreiten und Erweitern überhaupt notwendig ist, und daß die individualistische Ansicht, selbst mit dem Netze eines so scharfsinnig angelegten Systems, wie es das Herbartsche ist, die Tatsachen nicht zu umspannen vermag, kann nicht zweifelhaft sein, wenn man sich Wesen und Stellung der Erziehung und Bildung vergegenwärtigt. Allerdings ist der schließliche Zweck beider, dem Menschen eine gewisse innere Verfassung zu geben, aber was diese ausmacht und was zu ihr mitwirkt, kann niemals in eine abstrakte Formel zusammengepreßt werden, die nun als Erkenntnisprinzip zu dienen vermöchte. Erziehung und Bildung sind immer zugleich Überlieferung und Assimilation und haben einen vielförmigen geistig-sittlichen Lebensinhalt und die Gemeinschaften, welche dessen Träger sind, und denen die assimilierende Kraft innewohnt, zur Voraussetzung. Für beide Tätigkeiten ist der Inhalt, mit dem sie arbeiten, niemals bloßes Mittel, über welches sie nach individualen Rücksichten verfügen dürften, sondern er stellt zugleich ein zu verwaltendes, geschichtlich gegebenes Gut dar; ebenso sind ihre Formen, Verfahrungsweisen und Veranstaltungen derart mit anderen Betätigungen verwachsen und geschichtlich bedingt, daß keine Deduktion sie zu erschöpfen vermag, welche vielmehr immer nur einzelne Fäden des Gewebes herausziehen kann, den Rest um so unentwirrbarer zurücklassend. Die Erziehung als Kunst mag einen der Höhepunkte der pädagogischen Tätigkeit bezeichnen, ihren Umkreis bezeichnet sie nicht; wo ein Geschlecht das andere mit fürsorgender Liebe zu sich heraufzuziehen und sein Gedeihen zu sichern bestrebt ist, wo ein Vater treulich „hinterm Webstuhl ab sich müht, daß sein blonder Junge wachse" (Freiligrath), wo eine Mutter betet, daß Gott ihren Kindern Leben und Gesundheit gebe und ein reines Herz bewahre, da ist Erziehung und möglicherweise solche, an deren halb unbewußte Kraft keine Kunst heranreicht. Ebensowenig ist die Bildungsarbeit beschränkt auf jene höchste Leistung der allseitigen Ausgestaltung eines individuellen Geisteslebens, vielmehr ist ihre Stelle überall, wo sich geistige Bedürfnisse und Interessen regen und Gestaltung suchen und erhalten. — Wohl kann man die Beziehung zwischen zwei Individuen das Grundverhältnis der Erziehung und Bildung nennen, aber nur, wenn man darüber nicht vergißt, daß die Beziehung zwischen zwei Generationen ein ebenso grundlegendes Verhältnis ist. Die Aufgabe der Erziehungs- und Bildungslehre ist nur dann im ganzen Umfange zu fassen, wenn man die individuale und soziale Ansicht von vornherein ver-

---

[1]) Zu dem Folgenden sind des Verfassers Aufsätze in „Aus Hörsaal und Schulstube": „Stärke und Schwäche der Herbartschen Didaktik", S. 29—35, und „Das soziale Moment in Herbarts Pädagogik", S. 257—273, zu vergleichen.

bindet und so zugleich dem Reichtume und der Tiefe des persönlichen Verhältnisses und der Mannigfaltigkeit der sozialen und geschichtlichen Verflechtungen gerecht zu werden sucht. Man kann den Charakter des Problems durch das Paradoxon ausdrücken: ohne Verständnis des Erziehungs- und Bildungswesens ist die Frage nach dem Wesen der Erziehung und Bildung nicht zu lösen, aber umgekehrt ist wieder letzteres der Schlüssel zu ersterem. Die Prozesse und Akte, wie sie sich in und zwischen Individuen anspinnen und abspielen, können nur mit Hinsicht auf Angleichung der Jugend im großen verstanden werden, aber umgekehrt will diese Kollektivtätigkeit in erster Linie aus dem Verschmelzen von ungezählten individualen Prozessen und Akten erklärt sein. Man kann die Didaktik mit gleichem Rechte definieren als die Lehre vom Bildungs*wesen* und als die Lehre vom Bildungs*erwerbe*, wie er von Individuen vollzogen und vermittelt wird; nur muß, wenn man die letztere Fassung wählt, festgehalten werden, daß der Bildungserwerb immer durch die Gestalt, welche die bildende Arbeit schon angenommen hat, in der sie gleichsam substanziiert vorliegt, also durch das Bildungswesen bedingt ist, und, daß weder Ziele noch Stoffe noch Mittel des Unterrichtes jemals von dem Individuum autonom festgestellt werden können. Wird dagegen die erstere Fassung gewählt, so muß vor Augen stehen, daß es sich nicht bloß um die Darstellung der Schale oder des Gehäuses handelt, das sich die Bildungsarbeit gebaut hat, sondern zugleich um die Aufzeigung der in ihr webenden Kräfte, die schließlich auf das individuelle Streben und Schaffen zurückgehen. Es muß im ersteren Falle synthetisch bis zur Erklärung der Kollektiverscheinungen vorgeschritten, im letzteren analytisch bis zu den individualen Prozessen zurückgegangen werden. Gälte es, der Doppelseitigkeit der Aufgabe in der Definition selbst Ausdruck zu geben, so wäre diese dahin zu fassen: die Didaktik ist die Lehre vom Bildungserwerb, wie er *auf* Grund und *als* Grund des Bildungswesens von Individuen vollzogen und vermittelt wird; und analog wäre die Pädogogik als die Lehre von der fürsorgenden, auf die sittliche Angleichung der Jugend gerichteten Tätigkeit, wie sie *auf* Grund und *als* Grund des Erziehungswesens von und auf Individuen ausgeübt wird, zu bezeichnen.

6. Die Schwierigkeit, welche darin liegt, daß weder das individuale noch das soziale Prinzip einen schlechthin festen Standort und Ausgangspunkt gewährt, sondern jedes auf das andere hinweist und sich gleichsam hinter ihm versteckt, ist der Erziehungs- und Bildungslehre keineswegs eigentümlich, sondern es stoßen darauf alle Untersuchungen, welche die moralische Welt im einzelnen und im ganzen zum Gegenstande haben, falls ihr Tiefgang kein zu geringer ist. Der Staat beruht auf dem politischen Bewußtsein der ihm Angehörigen, auf dem Ethos der Bürger und will aus ihm erklärt werden, und doch ist dieses selbst nichts anderes als ein Produkt des Staatslebens, Wurzel und Blüte zugleich. Der Markt ist ein großer Mechanismus, dessen Triebkräfte und darum Erklärungsgründe in den mannigfaltigen wirtschaftlichen Bedürfnissen der einzelnen Menschen liegen, aber ohne ihn gäbe es weder Wirtschaft noch wirtschaftliche Bedürfnisse, denn der Vater dieser ist der Verkehr, der im Markte seine substanzielle Gestalt gewinnt. Für das Problem der Sprache ist der

Schlüssel der sprechende Mensch, aber was ist dieser ohne die Sprache, welche ihm die Volksgemeinschaft entgegenbringt, und wie ist er anders zu verstehen als teilhaft des Gemeingutes, welches eben erklärt werden sollte aus seiner individuellen psychischen Tätigkeit? Sitten und Institutionen, Volks- und Zeitgeist stellen sich als objektive Mächte dar, die dem Geiste der einzelnen ein Gepräge geben, welches ohne sie nicht gedeutet werden kann; aber näher betrachtet drohen sie sich selbst in Bewußtseinserscheinungen aufzulösen, für die kein anderer Ort übrig bleibt als das individuelle Bewußtsein, und was aus ihnen erklärt werden sollte, müssen wir zu ihrem Erklärungsprinzip machen.

Diese Doppelseitigkeit der Probleme drängt sich gleich sehr solchen Denkern auf, welche durch ihre ganze Richtung vorwiegend auf die Kollektiverscheinungen hingewiesen werden, wie solchen, welche mit Vorliebe das Individuelle betrachten. Platon geht bei der Untersuchung über die Gerechtheit, welche die Aufgabe seiner Politeia bildet, von den großen Schriftzügen aus, mit denen sie in dem menschlichen Gemeinschaftsleben eingezeichnet ist, und hofft, daß diese ihm die kleine Schrift deuten werde, mit welcher die Gerechtheit in des Menschen Gesinnung und Handlungen geschrieben steht [1]); aber er sieht sich doch im Verlaufe der Untersuchung darauf geführt, daß im Grunde die große und die kleine Schrift, der soziale Kosmos und das Individuum, einander gegenseitig deuten müssen, und in diesem Sinne vergleicht er sie mit zwei Hölzern, die man gegeneinanderhalten und reiben müsse, um die Flamme hervorzulocken [2]). Von der entgegengesetzten Seite her kommt zu derselben Erkenntnis Herbart, welchen seine individualistisch angelegte psychologische Forschung dahin führt, anzuerkennen, daß der Mensch nicht zu verstehen sei ohne die Gesellschaft und die Geschichte, obwohl diese doch wieder rückwärts aus der Zusammenwirkung der einzelnen entsteht, so daß „man nicht auf einmal und auf einem geraden Wege fortgehend, sondern nur allmählich mit abwechselnd hin und her gelenkten Schritten der richtigen Auffassung der psychologischen Tatsachen sich annähern kann" [3]), einer Erkenntnis, durch deren Anwendung auf Ethik und Pädagogik Herbart diesen Wissenschaften eine wesentlich andere Gestalt hätte geben müssen [4]).

7. Die neuere Forschung hat es mit Erfolg unternommen, durch jenes Feuerreiben Licht zu gewinnen, durch diesen Wandelgang sich dem Verständnis der moralischen Welt zu nähern, und es hat die Forderung, das Einzelwesen

---

[1]) Rep. II, p. 368. — [2]) Ib. IV, p. 435. — [3]) Werke VI, 21; vgl. IX, 185. — [4]) In meiner Ausgabe der pädagogischen Schriften Herbarts sind die Stellen hervorgehoben, in welchen sich das Bedürfnis zeigt, über den individualistisch angelegten Grundriß hinauszugehen und der Doppelseitigkeit des Problems gerecht zu werden. Vgl. Päd. Schr. I, XXXV und II, 287. Eine ähnliche Wendung vollzog Theodor Waitz in seiner praktischen Philosophie, die er anfangs in abstrakt-konstruierender Weise auf das Individuum begründete, um später den sozialen Begriffen mehr und mehr prinzipielle Geltung zuzuschreiben und schließlich bei den anthropologischen Forschungen anzulangen, welche er größtenteils darum unternahm, um der Ethik eine empirisch-soziale Basis zu geben. Vgl. meine Ausgabe von Waitz' Pädagogik, S. LX f. und den Artikel Waitz in Reins Enzyklop. Handb. der Pädagogik.

und die Gesellschaft, den Mikrokosmus des persönlichen und den Makrokosmus des sozialen und geschichtlichen Lebens wechselseitig auseinander zu deuten, wenigstens für die deutsche Wissenschaft fast schon die Geltung eines methodologischen Prinzips erhalten. Für die zur wissenschaftlichen Gestaltung vordringende Erziehungs- und Bildungslehre hat dies die doppelte Bedeutung, daß sie an den Unternehmungen dieser Art ebensowohl ein ermutigendes Vorbild für die Anwendung der die individuelle und die soziale Ansicht verknüpfenden Methode als einen Vorrat von Materien und Vorarbeiten für das eigene Unternehmen findet.

Ein Untersuchungsgebiet, in welchem jenes Prinzip eine fruchtbare Anwendung erhalten hat, stellen die von M. Lazarus und H. Steinthal begonnenen völkerpsychologischen Forschungen dar, die einen Wechselverkehr zwischen der Psychologie einerseits und der Philologie, Ethnographie und Geschichte andererseits in Gang gesetzt haben, dem jene die namhafte Erweiterung ihres Horizonts, diese eine tiefere und zugleich feinere Fassung ihrer Aufgaben, die moralischen Wissenschaften im allgemeinen aber wertvolle Anregungen zu danken haben [1]). Für die Pädagogik und Didaktik gilt es, einen ganz ähnlichen Verkehr zwischen den auf den psychologischen Prozeß der Erziehung und Bildung und den auf ihre geschichtlich-soziale Gestaltung gerichteten Untersuchungen herzustellen, und schon wegen dieser formalen Analogie hätten unsere Disziplinen Grund, mit der Völkerpsychologie Fühlung zu suchen, wenn sie sich nicht zugleich durch ihren Gegenstand eben dahin verwiesen sähen. Von den großen Verbänden, welche vereint den sozialen Organismus konstituieren, ist der nationale, der Volksverband, weil von der Natur am unmittelbarsten vorbereitet, der ursprünglichste und festeste, und wenn es sich um die soziale Lebenserneuerung handelt, so kommt als Subjekt und Träger derselben in erster Linie das Volk in Betracht. Vorzugsweise der nationale Typus wird durch Vererbung übertragen, die Güter des Volkstums: Sprache, Schrifttum, Volkssitte und -glaube sind die bedeutsamsten Vehikel der unbewußten wie der bewußten Angleichung der Jugend; ja man kann sagen, dem Volke eignet die Jugend: die Familie spricht von ihren Kindern, die Gesellschaftskreise reden von ihrem Nachwuchs, aber die Jugend heißt nach der Nation die griechische, die römische, die deutsche. Was den Erziehungssitten ihr Gepräge gibt, ist zwar nicht der Volksgeist allein, aber seine Mitwirkung dazu ist eine hervorragende: die christlichen Erziehungssitten sind andere bei diesem, andere bei jenem Volke, und auch die ständischen verleugnen, wenngleich die Erziehung des Adels, der Bauernschaft usw. einen überall wiederkehrenden Typus verraten, doch nicht die nationalen Unterschiede. Die vereinzelt unternommenen Versuche zu vergleichender Darstellung des Bildungswesens — als deren bedeutendster die Wieseschen „Deutschen Briefe über englische Erziehung" zu nennen sind — haben gezeigt, wie sich auch hier nicht selten in überraschender Weise der nationale Charakter geltend macht, von den organisatorischen Ideen an bis hinab zum Schulschlendrian und den Schülerunsitten.

---

[1]) Über das Unternehmen der Völkerpsychologie überhaupt vgl. des Verfassers Geschichte des Idealismus III, § 113, 5.

Die psychologische Analyse des Volksgeistes, die Charakteristik des psychischen Nationaltypus, die Darlegung der das Volkstum ausmachenden Faktoren und ihres Verhältnisses zueinander, Aufgaben, welche sich die Völkerpsychologie gestellt und mit Glück in Angriff genommen hat, leisten demnach der Erziehungs- und Bildungslehre unentbehrliche Dienste, und selbst gelegentliche, auf ihren Gegenstand fallende Schlaglichter können diesen in dankenswerter Weise erhellen [1]. Umgekehrt kann aber in manchen Untersuchungen die Völkerpsychologie von einer ihr homogenen Pädagogik mannigfache Förderung erhalten; so kommt für die Fragen nach dem Ursprunge der Sprache und der Sitte das Erwachen des Sprach- und Sittenbewußtseins beim Kinde wesentlich in Betracht, und so wenig dies von den Forschern übersehen worden ist, so können solche Untersuchungen doch erst Körper bekommen, wenn die Pädagogik das ihr zugehörige Material verarbeitet und organisiert hat. Für das ganze Gebiet von psychischen Vermittelungen, welches wir als das der ungewollten Angleichung bezeichnet haben (oben S. 16), und das sich in das Volks- und Völkerleben weit hinein erstreckt (S. 18), werden die pädagogischen Erscheinungen — um den Baconischen Ausdruck zu gebrauchen — immer die instantiae ostensivae sein, wie denn die Erziehungslehre, darauf angewiesen, zwischen bewußten und unbewußten Einwirkungen bestimmter zu unterscheiden, allererst Anlaß gibt, jenes Gebiet als ein besonderes abzugrenzen.

Aber selbst eine wichtige Kategorie kann der Völkerpsychologie aus einer erweiterten Bildungslehre zuwachsen und zwar die der Bildung selbst. Was einem Volke als Bildung gilt, also jener wie immer beschaffene, loser oder fester zugefügte Komplex von allgemein geltenden und verwendbaren Fertigkeiten und Kenntnissen, ist ein eigenes Gebiet und zugleich ein Zeugnis seines Schaffens, allerdings durch die vorhandene Sprache, Dichtung, Wissenschaft, Kunst, Religion und andere Faktoren bedingt, aber doch in keiner jener Betätigungen aufgehend. In der Paideia zeigt der hellenische Volksgeist um nichts weniger seine schöpferische Kraft als in seiner Literatur, Wissenschaft und Kunst, und sie ist mehr als etwa nur die Form des geistigen Konsums dieser Güter; wenngleich sie denselben ihren Inhalt entnimmt, so ist das Prinzip, durch welches sie ihn zu einer Einheit verknüpft, ein ihr eigenes und durch den Hinweis auf jenen Inhalt noch nicht erklärt. — Was sich unter dem Namen des Humanismus im 15. Jahrhundert als geistige Bewegung und bald als Lebensmacht zuerst in Italien, dann bei den anderen Völkern Europas geltend machte, war weder Wissenschaft noch Poesie noch Kunst, obgleich die Vertreter des neuen Elementes bald als Gelehrte, bald als Poeten, bald als Künstler und Kunstliebhaber auftraten, vielmehr war es eine eigentümliche Proteusgestalt, wie sie Burckhardt

---

[1]) Vgl. die inhaltsvollen Bemerkungen von Lazarus in dem Aufsatze „Über die Verdichtung des Denkens in der Geschichte" (Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft II, S. 55) und in der Abhandlung „Über das Verhältnis des einzelnen zur Gesamtheit" (das. S. 443 f., abgedruckt im „Leben der Seele" 2. Aufl., I, 323 f.) und die Andeutungen Steinthals in dem Artikel „Zur Stilistik" (Zeitschrift IV, S. 465).

meisterhaft geschildert hat [1]), die sich nach manchen Wandlungen im Bildungswesen verfestigte und dort noch heute nachwirkt. Beide Beispiele können zeigen, daß in der Reihe der Schöpfungen des Volksgeistes, als welche die Völkerpsychologie zunächst: Sprache, Mythus, Dichtung, Wissenschaft und Kunst ins Auge gefaßt hat, auch die Bildung eine Stelle beanspruchen kann, wie sie eine solche im Gebiete der organisatorischen Tätigkeit in Gestalt des Bildungswesens bereits erhalten hat [2]).

8. Ein anderer Zug von Untersuchungen, in welche die Erziehungs- und Bildungslehre hineinzuversetzen ist, sind die moralstatistischen, vorzugsweise jene, für welche der von Alexander von Öttingen geltend gemachte sozialethische Gesichtspunkt der leitende ist, der die Gesetzlichkeit der Kollektivbewegung mit der individuellen Freiheit in Einklang zu setzen unternimmt [3]). Für eine Darstellung des sozialen Erneuerungsprozesses bieten diejenigen moralstatistischen Ergebnisse, welche die Polarität und das Gleichgewicht der Geschlechter, die Eheschließung und die Progenitur betreffen, eine breite empirische Grundlage, und sie sind vorzugsweise geeignet, den Gedanken der Solidarität der Gesellschaft und der Generationen auszureifen, in der sich Natürliches und Sittliches, Notwendigkeit und Freiheit so wunderbar ineinander flechten. Die von der Moralstatistik als „das Gesetz der Kompensation" bezeichnete Tatsache, daß nach Ereignissen, welche, wie große Kriege usw., die männliche Bevölkerung in namhafter Weise zusammenschmelzen machen, die Knabengeburten über das normale Maß steigen und zugleich die Knabensterblichkeit abnimmt, gerade als sollten dem verletzten Organe alle Lebenssäfte des Sozialkörpers zur Wiederherstellung zugeleitet werden, ist recht eigentlich ein *θαυμαστόν*, welches das Weben der Kräfte ahnen läßt, die den Naturhintergrund des sozialen Erneuerungswerkes bilden [4]). — Die statistischen Beobachtungen über die Sterblichkeit der Altersklassen haben ermöglicht, von dem sukzessiven Bestande einer zu bestimmter Zeit ins Leben getretenen Generation ein Bild zu gewinnen; die graphische Fixierung eines solchen kollektiven Lebenslaufes stellt einen Stamm dar, der mit breiter Basis beginnt, anfangs — wegen der Kindersterblichkeit, die nach einem Jahre den Bestand um ein Viertel verringert — schnell an Breite abnimmt, dann aber langsamer sich verjüngt, bis er, wo der Bestand nach etwa zwanzig Jahren auszudrücken ist, die Hälfte der Basis beträgt. Damit wird zwar noch nicht ein Bild der sozialen Lebenserneuerung, wohl aber der haltbare Rahmen zu einem solchen gewonnen. Zu seiner Ausfüllung gibt die Schulstatistik einen wichtigen Beitrag, indem sie die großen Bildungswege aufzeigt, welche eine Generation einschlägt, und die letztere wenigstens bis zur Erreichung von bestimmten Niveaus begleitet. Noch fehlt es aber an einem Gesamtbilde, welches die ganze Verzweigung der Bildungs- und Lebenswege,

---

[1]) J. Burckhardt, Die Kultur der Renaissance in Italien, 2. Aufl., 1869. — [2]) Über die Einseitigkeit der Völkerpsychologie vgl. des Verfassers „Geschichte des Idealismus" III, § 113, 5. — [3]) A. v. Öttingen, Die Moralstatistik und die christliche Sittenlehre. Ein Versuch einer Sozialethik auf empirischer Grundlage. Erlangen. Zuerst 1868. Vgl. die Würdigung des Werkes in der „Geschichte des Idealismus" III, § 121, 3. — [4]) Das. I, S. 343 f.

das Geflecht von größeren und kleineren Adern, die dem sozialen Organismus das junge Blut zuführen, aufwiese.

Auch das Unternehmen der Moralstatistik, geistige Kollektiverscheinungen der Messung zu unterwerfen, verspricht der Bildungslehre Gewinn abzuwerfen, indem es gewisse Visierstangen zur Ausmessung eines Feldes befestigt, welches bei bloßer Schätzung so vielfach über seine Dimensionen täuschen kann. Die Ziffern, welche den Schulbesuch, die Schreibfähigkeit der Erwachsenen (Ehekontrahenten, Rekruten), die Brieffrequenz, die literarische Produktion, den buchhändlerischen Verkehr u. a. ausdrücken, geben nicht zu unterschätzende Bestimmungen an die Hand, den Bildungsstand der Gesellschaft und die in derselben sich vollziehende Zirkulation der geistigen Güter zu beurteilen, mag immerhin beides auch von solchen Faktoren mit bestimmt werden, die sich ihrer Natur nach der Zählung und Rechnung entziehen.

Durch die vorzugsweise die Kriminalität zum Stützpunkte nehmenden Untersuchungen über den Einfluß des Bildungsstandes auf die Volkssittlichkeit hat die Moralstatistik einen Beitrag zur Lösung von Fragen gegeben, welche für die Pädagogik wie für die Ethik die größte Bedeutung haben. Freilich hat es auf diesem Gebiete nicht an voreiligen und falschen Schlüssen gefehlt, welche, wie der Perdonnetsche Satz: „Unterrichten ist Versittlichen", auf der Verkennung des Unterschiedes von Wissen und Gewissen, Intelligenz und Willen beruhen; allein an solchen Mißgriffen trug nicht sowohl die statistische Beobachtung als vielmehr die unzulängliche ethische Anschauung, welche jene zu deuten unternahm, die Schuld. Der seit dem 18. Jahrhunderte auch in der Ethik herrschend gewordene Individualismus und der ihm nächstverwandte Intellektualismus hatte sie dem sozialen Gebiete so entfremdet, daß ihr für die, man kann sagen, plötzlich in den Gesichtskreis getretenen Kollektiverscheinungen, wie sie die Statistik aufwies, die Gesichtspunkte fehlten. Es ist das Verdienst Öttingens, die Erweiterung der älteren Personalethik zur Sozialethik nachdrücklich gefordert und damit ihre Befähigung zur Verarbeitung der moralstatistischen Tatsachen angebahnt zu haben. Wenn er dabei zugleich dem christlichen Ideengehalte seine konstitutive Bedeutung wiedergibt, so ist dies nicht, wie es wohl aufgefaßt wurde, eine Liebhaberei, die dem Theologen zugute zu halten sei, sondern es beruht auf der Einsicht, daß nirgend tiefer und reiner als in jenem die Gegensätze von Einzelwesen und Gesamtheit, von persönlichem Werte und gliedlicher Dienstbarkeit, von sittlicher Freiheit und natürlich-geschichtlicher Gebundenheit ihre Versöhnung finden, und nur das wäre zu wünschen gewesen, daß sich Öttingen gegenüber den großen sozialethischen Erscheinungen der christlichen Welt, welche über sein Luthertum hinausliegen, größere Unbefangenheit bewahrt hätte. —

9. Den leitenden Gedanken einer Völkerpsychologie und einer Sozialethik sind die Prinzipien, nach denen Auguste Comte seinen ungebührlich überschätzten Plan einer Soziologie gestaltet hat, nicht ebenbürtig und insbesondere wenig geeignet, in der Frage der Wechselwirkung von Individuum und Gesellschaft Aufschlüsse zu geben. Die Ansicht Comtes, daß die Psychologie lediglich

ein Teil der Biologie sei und an der Phrenologie ihren wissenschaftlichen Kern habe, kann eine Untersuchung des individuellen Seelenlebens unmöglich zur Entfaltung kommen lassen; der unorganische Charakter seiner Moralphilosopheme, deren sensualistischer Grundzug durch die seltsamste Aufpfropfung höherer und reinerer Elemente nicht berichtigt wird, läßt seine Gesellschaftslehre bis zu den Aufgaben der Sozialethik gar nicht vordringen: sie bleibt Sozialphysik und verdunkelt die ethischen Probleme, indem sie voreiligerweise den Begriff des Gesetzes, wie er von der natürlichen Welt abstrahiert ist, auf die moralische ausdehnt. Auch die geschichtsphilosophischen Ideen Comtes halten einer unbefangenen Prüfung nicht stand; der bis zum Überdruß wiederholte Gedanke, daß die menschliche Intelligenz zuerst eine Kinderperiode, in welcher der Glaube und die Theologie, dann eine Jünglingsepoche, in welcher das abstrakte Denken und die Metaphysik herrschte, durchlaufen habe, um endlich in das Mannesalter des Positivismus zu treten, dessen Signatur die Erfassung der Tatsachen sei, ist kein Schlüssel für den Entwickelungsgang des menschlichen Geistes. Dem inneren Werte nach treten die Prinzipien der drei Comteschen Epochen geradezu in umgekehrte Reihenfolge; der Kultus der sinnlich-wahrnehmbaren Tatsachen bezeichnet die unterste Stufe des Weltverstehens, die von der Erscheinung zum Wesen vorstrebende Spekulation eine höhere, die höchste aber die Einsicht, daß das Organ des Verstehens überhaupt nicht imstande und nicht berufen ist, das Ganze des Gegebenen zu ergreifen, daß es vielmehr eine Realität gibt, deren sich der Menschengeist nur im Glauben bemächtigen kann. Comtes Äußerungen über Erziehung und Bildung haben sehr verschiedenen Wert: sie sind ungereimt-phantastisch, wenn er jene als die Hebel der neuen positivistischen Weltepoche charakterisiert und zu ihrer Regelung eine „Hierarchie der Intelligenz" beruft, bei der weder etwas von einem *ἱερόν*, noch von intellektuellbelebender Kraft anzutreffen ist; sie sind dagegen scharfsinnig und treffend, wo er die Erziehung in dem „Konsensus" der sozialen Erscheinungen aufsucht und fordert, daß man zu ihrem Verständnisse über die psychologischen und abstrakten Bestimmungen hinausgehen und den geschichtlich wechselnden Stand der Zivilisation heranziehen müsse [1]). In der Aufweisung dieses Konsensus, d. i. der Zusammengehörigkeit und der Wechselwirkung der Kollektiverscheinungen, wie sie Comte als Aufgabe der sozialen Statik charakterisiert, liegt das Anregende und Fruchtbare seines Unternehmens, und insofern die Sozialforschung erst anhebt mit der Reflexion auf die Totalität der gesellschaftlichen Phänomene, kann Comte unter den Bahnbrechern derselben eine Stelle beanspruchen [2]).

---

[1]) Vgl. Cours de philosophie positive IV, 349. La vicieuse prépondérance des considérations biologiques et l'irrational dédain des notions historiques ont pareillement conduit à méconnaître profondément la véritable évolution sociale et à supposer une fixité chimérique à des dispositions essentiellement variables. Cette influence nuisible est surtout très marquée dans la plupart des théories relatives à l'éducation, presque toujours considérée ainsi à la manière théologico-métaphysique, abstraction faite de l'état correlatif de la civilisation humaine. Vgl. Herm. Gruber, A. Comte. Freiburg 1889. —
[2]) Über Comte vgl. Geschichte des Idealismus III, § 117, 8.

In der Fixierung der Totalansicht der sozialen Erscheinungen liegt auch das Verdienst jener Unternehmungen unserer Tage, welche die moderne Naturforschung, insbesondere die Entwickelungslehre zur Begründung der Gesellschaftswissenschaft heranziehen: der soziologischen Theorien Lilienfelds und Schäffles [1]). Diese Forscher gehen darauf aus, dem uralten Gleichnisse, welches das soziale Leben durch das organische deutet, die Bildlichkeit abzustreifen und die Analogie von Gesellschaft und lebendem Körper als eine reale nachzuweisen, derart, daß beide als Kräftekomplexe gefaßt werden, dieser als Komplex physischer, jener als ein solcher ideeller Kräfte. Zur Durchführung dieser leitenden Idee wählt der geistvolle Gouverneur von Kurland eine mehr aphoristische, an verschiedene Probleme anknüpfende Darstellungsform: Schäffle dagegen unternimmt es, gleichsam das Gradnetz des Globus, den der soziale Kosmos darstellt, zu zeichnen und auf Grund umfassender Kenntnisse auszufüllen. Seine soziologische Enzyklopädie bezeichnet für eine zu den kollektiven Erscheinungen vordringende Erziehungs- und Bildungslehre in gewissem Betracht den terminus ad quem, indem sie die Stelle zeigt, welche ihr Gegenstand im Gefüge des ganzen Komplexes auszufüllen bestimmt ist, und wir haben an der Spitze dieser Erörterungen die hohe Bedeutung des Begriffes des Sozialkörpers im Sinne dieser Theorien für den vorliegenden Zweck gewürdigt.

Dennoch wird man den Gesichtspunkt der auf der Naturforschung basierten Soziologie nicht überschätzen dürfen: er beherrscht zwar ein weiteres Gebiet als die vorher genannten, aber seine Verwendbarkeit zur Erklärung der Erscheinungen ist doch nur eine begrenzte. Jene Theorien haben für das Problem der Wechselwirkung von Individuum und sozialem Kollektivwesen keine Handhabe und können sie nicht haben, weil sie Begriffe der natürlichen Welt auf die geistige übertragen, unangesehen der generischen Verschiedenheit beider Gebiete. Die Auffassung, daß die Analogie von Gesellschaft und lebendem Körper mehr sei als ein lehrreiches und fruchtbares Gleichnis, daß sie auf einer realen Konformität beider beruhe und darum geradezu als soziologisches Erkenntnisprinzip benutzt werden könne, beruht auf einer Übereilung. Der Gesellschaft wird nicht genug getan, wenn man sie als einen Komplex ideeller Kräfte bezeichnet: sie ist vielmehr ein ideeller Komplex von Kräften. Eine durch Sprache, Sitte, nationale Interessen usw. verknüpfte Menschenmasse ist noch nicht ein Volk, sondern erst eine solche, die sich als ein Volk auffaßt, betrachtet, weiß; eine Schar von Gläubigen, welche von einem und demselben religiösen Ideengehalte durchdrungen sind, macht noch keine Religionsgemeinschaft aus, sondern erst das Bewußtsein derselben, im Glauben vereinigt zu sein. Beim tierischen Organismus genügt eine gewisse Komplikation von Kräften, um dem Wesen Realität zu geben, beim sozialen müssen die webenden Kräfte zunächst eine Tat des Bewußtseins veranlassen, welche ihm erst Realität verleiht; ohne diese Tat, also einen Akt der Freiheit, eine geistige Setzung, ist das soziale Wesen gar

[1]) Paul von Lilienfeld, Gedanken über die Sozialwissenschaft der Zukunft. 4 Bde., Mitau 1873 f.; Albert Schäffle, Bau und Leben des sozialen Körpers. Enzyklopädischer Entwurf einer realen Anatomie, Physiologie und Psychologie der menschlichen Gesellschaft, 4 Bde., Tübingen 1875 f.

nicht vorhanden. Darum hat das Einzelbewußtsein für das soziale Kollektivwesen eine ganz andere Bedeutung als das organische Einzelwesen, die Zelle, für den lebenden Körper. Die Zelle ist Bestandteil des Organismus; das Einzelbewußtsein ist nicht bloß Bestandteil des sozialen Kollektivwesens, sondern zugleich der Herd der immer neuen ideellen Erzeugung desselben. Die Zelle ist gegenüber dem Organismus eine Einheit niederer Ordnung, aber teleologisch ausgedrückt: sie ist für denselben da, auf ihn als Zweck bezogen; das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft dagegen ist durch eine anologe Unterordnung nicht zu bestimmen: beide sind füreinander da, keines ein bloßes Mittel für das andere. Die moralische Welt läuft in zwei Spitzen zugleich aus: in der individuellen Persönlichkeit und in der geistig-sittlichen Gemeinschaft; der Stufenbau der physischen Welt macht hier einem neuen architektonischen Prinzipe Platz.

Die tiefe und zugleich anspruchslose Weisheit der christlichen Weltanschauung weist auch in diesem Punkte auf das Rechte hin, und an ihr kann die naturalistische Auffassung ihre Berichtigung finden. Das Gleichnis vom lebendigen Leibe hat für die christliche Ansicht eine fundamentale Bedeutung, und keine mechanistische oder individualistische Zeitströmung hat die Kirche an ihrem organischen Charakter irre gemacht; aber die Eingliederung in den mystischen Leib bedeutet nicht die Aufhebung des absoluten Wertes des individuellen Geistes, vielmehr ist, nächst der Ehre Gottes, die Obsorge, daß jeder einzelne das Leben habe und keiner Schaden leide an seiner Seele, welchen Schaden alle Güter der Welt nicht aufwögen, die höchste Funktion der christlichen Gemeinschaft.

III.

1. Mit der Forderung, Pädagogik und Didaktik auf die sozialen und kollektiven Erscheinungen ihres Gebietes auszudehnen, ist auf das engste die andere verbunden, ihren Horizont zugleich nach Seiten der Geschichte zu erweitern, ja beide sind, richtig verstanden, nur verschiedene Fassungen eines und desselben Prinzips. Erziehung und Bildung im Ganzen des sozialen Erneuerungsprozesses aufsuchen, heißt nichts anderes, als ihre Stellung in der geschichtlichen Lebensbewegung, ihre Mitwirkung zur historischen Kontinuität der menschlichen Dinge zu erkennen streben; sie als ein Verhältnis der Generationen, als Überlieferung und Angleichung auffassen, bedeutet, sie unter den historischen Gesichtspunkt stellen, denn was da überliefert wird und worin die angleichende Kraft liegt: die geistig-sittlichen Güter und die menschlichen Verbände sind überall ein geschichtlich Gewordenes und nur durch Geschichte zu Deutendes; den Kräften und Verhältnissen nachgehen, welche sich im Erziehungs- und Bildungswesen kollektiv zusammenfassen, heißt mit historischen Erscheinungen und Werten arbeiten, denn dieselben sind, wenn schon in letzter Linie auf die menschliche Natur zurückgehend, doch verschieden gestaltet nach den Epochen der geschichtlichen Entwickelung.

Trotz dieser Verwandtschaft der sozialen und der historischen Betrachtungsweise hat die Erziehungs- und Bildungslehre von je eine gewisse Sprödigkeit

gegen die Anwendung der letzteren gezeigt, selbst da, wo sie die erstere nicht vernachlässigt, so daß es nicht an Systemen fehlt, bei denen die kollektiven Erscheinungen zwar in Betracht gezogen sind, nicht aber ihrer geschichtlichen Bedingtheit genug getan wird. Der Grund davon liegt darin, daß allermeist die pädagogische Reflexion durch den praktischen Antrieb hervorgerufen wird, die bestehenden Erziehungssitten und Bildungsformen zu verbessern, wenn nicht völlig zu erneuern, und daher weniger auf deren Ursprung und Entwickelung als auf deren Gestaltung für die Zukunft gerichtet ist. Ein reformatorisches Streben aber wird niemals der Vergangenheit gerecht; indem es darauf ausgeht, das Gegebene umzubilden, kann es nicht unbefangen die Kräfte und Werte untersuchen und schätzen, welche in diesem vorliegen, und so nicht das Verständnis für die darin aufgesammelte geschichtliche Arbeit bewahren.

Platon verschmäht zwar nicht, für den Erziehungsplan seiner Denker-Regenten Anknüpfungspunkte im Überlieferten zu suchen: teils in nationalen Erziehungssitten, teils in der tiefsinnigen Pädagogik der Pythagoreer; allein wie wenig seine Auffassung der Jugendbildung eine historische ist, zeigen seine Forderungen, daß sie ohne Familienleben, ohne Verwendung der volkstümlichen Tradition und Dichtung, ja für den Anfang ohne den Verkehr der Jugend mit dem für unverbesserlich erachteten älteren Geschlechte bewerkstelligt werden solle. Aber auch in den „Gesetzen“, wo sich Platon näher dem Gegebenen hält und selbst der Auffassung der Erziehung als Fortpflanzung sittlicher Güter so weihevollen Ausdruck gibt (oben S. 19), fehlt doch der Ausblick auf die geschichtlichen Vermittelungen, wie sie alle Einrichtungen des Gemeinwesens bedingen und durch keine aus einem abstrakten Prinzipe hergeleiteten Bestimmungen ersetzt werden können [1]). Im Grunde haftet der gleiche Mangel notwendig jeder Staatspädagogik an, deren Einseitigkeit die Ungeschichtlichkeit ist, welche darin besteht, daß über der organisatorischen Tätigkeit des Staates die historischen Faktoren, welche früher als der politische Verband das Erziehungs- und Bildungswesen formten, vergessen werden.

Für die Lehrkunst des 17. Jahrhunderts, welche ebenfalls die gefährliche Nähe der „Regimentskunst“ suchte (S. 20), ist das Motto, welches ihr Bahnbrecher Wolfgang Ratke seinen Schriften gab: Vetustas cessit, ratio vicit, bezeichnend, und wenn auch bei dem bedeutendsten Vertreter jener Bestrebungen, bei Komensky, der Bruch mit der Vergangenheit nicht so schroff ausgesprochen ist, so gibt doch auch er sich keine Rechenschaft darüber, wo seine universale Studienreform in der vorausgegangenen Entwickelung ihre Stützpunkte finden möge [2]). Immerhin besaß diese ältere Didaktik solche Stützpunkte wenigstens

[1]) Darüber K. Hildenbrand, Geschichte und System der Rechts- und Staatsphilosophie I, 200. — [2]) Zwar führt Komensky seine unmittelbaren Vorgänger, wie Ratke, Bodinus, Fortius, Bateus u. a., gewissenhaft an (vgl. Didactica magna, Einl., § 10 und Methodus linguarum novissima cap. 8); allein sowohl die großen enzyklopädischen Werke des Mittelalters, die entfernteren Vorläufer seiner pansophischen Unternehmungen, als auch viel gebrauchte ältere Schulbücher, wie J. Murmellius' Pappa, in welchem das Prinzip der Janua, die Vokabeln nach sachlichen Rücksichten anzuordnen, schon angewendet wird, sind ihm nicht bekannt. Ebensowenig würdigt er das System der sieben freien Künste, welches die von ihm

in dem festgehaltenen philologischen und theologischen Elemente der Bildung, die ihr folgende Aufklärungspädagogik aber gab auch diese auf. Bei Rousseau ist der vollständige Bruch mit der Vergangenheit geradezu Prinzip, und obschon die Nachfolger seiner Maxime: „Tut immer das Gegenteil des Hergebrachten und ihr werdet das Rechte treffen", einigermaßen milderten, so waren sie doch davon überzeugt, daß das Traditionelle mindestens verdächtig sei, und daß die Pädagogik von vorn anfangen müsse und könne. Man sah damals auf diesem wie auf allen Gebieten das Heil in der Erfindung neuer Methoden, der Erschließung unbetretener Wege, die zu einer Vollkommenheit führen sollten, von welcher ältere, unaufgeklärte Zeiten gar keine Vorstellung gehabt, und der Gedanke lag gänzlich fern, daß man dabei freiwillig oder unfreiwillig mit dem Vermächtnisse eben jener Zeit arbeite, bedingt und bestimmt sei durch das, was von je über den Gegenstand gedacht und verfügt, darin versucht und geleistet worden.

2. In eigentümlicher Weise erscheint der damals herrschende Zeitgeist mit dem entgegengesetzten Bedürfnisse nach Anschluß an das Altbewährte und Wurzelhafte bei Pestalozzi verbunden, dessen Bestrebungen vornehmlich durch die Vermischung dieser verschiedenartigen Elemente so schwer verständlich werden. Er betont, zumal in seinen älteren Schriften, daß für die Erziehung nicht in neuen Erfindungen, sondern in der anspruchslosen, aber tiefen häuslichen Weisheit, wie sie die Vorfahren besessen, Hilfe zu suchen und an die „verehrungswürdigen Überreste einer besseren Erziehungszeit unserer Alten" [1]) anzuknüpfen sei. Dagegen tritt sein Erziehungsunternehmen selbst mit dem größten Anspruche auf Neuheit und Vollkommenheit auf, und werden selbst naheliegende geschichtliche Stützpunkte nicht gewürdigt und genutzt; bei Aufstellung seiner drei Bildungsmittel: Sprache, Form und Zahl, kommt es Pestalozzi nicht in den Sinn, daß diese die nämlichen sind, die vom Altertum her dem Unterrichte zugrunde gelegt worden — den Pythagoreern war die Zahl und das Maß das Fundament der Weisheit und nach ihnen das Weiseste die Geisteskraft, die den Dingen die Namen gegeben — und daß bei ihrer didaktischen Organisation auf diese tausendjährige Verwendung Rücksicht genommen werden müsse; ebenso entgeht ihm bei dem Suchen nach einem idealen Kern für den Volksunterricht, daß dieser durch das Christentum längst gegeben und organischer Erweiterung durch nachgewachsene Elemente fähig ist.

So weit Pestalozzis Unbehilflichkeit und die zweckbewußte Klarheit Herbarts voneinander abstehen, so zeigt sich doch auch bei letzterem ein ähnlicher Mangel an Ausgleichung zwischen der unhistorischen Auffassung der Erziehung, wie sie im Zeitgeiste lag, und einer tiefer gehenden Ansicht der Sache. Prinzip und Anlage seiner Pädagogik sind individualistisch, und diese hat darum eine zu schmale Basis, als daß die Würdigung der historischen Faktoren der Erziehung Platz greifen könnte. Er ist der Ansicht, daß das Eigen-

---

geforderten mathematischen Studien in sich begriff, und knüpft nur äußerlich an dasselbe an (Did. magna cap. 30).

[1]) Schweizerblatt 1782. Ges. Werke, herausgegeben von Seyffarth VII, 273, 294 und sonst.

tümliche der Pädagogik und das wahre Wesen der Erziehung erst durch die mit Locke beginnende Reflexion auf das Individual-persönliche eines bestimmten Zöglings zutage gekommen sei [1]), und legt nur darauf Gewicht, daß sich seit Locke die Erziehungskunst kontinuierlich entwickelt habe [2]); in seiner Rezension über die Erziehungslehre von Schwarz bezeichnet er dessen Mitteilungen über das Bildungswesen des Mittelalters „als wenig anmutige Dinge, die ihr historisches Interesse haben, auch wohl ein gerechtes Vergnügen über den heutigen besseren Zustand des Unterrichts und der Erziehung gewähren", und auch die Angaben über die Humanisten interessieren ihn weniger als die Frage, was ein Methodiker wie Johannes Sturm wohl heutigen Tages anordnen würde [3]); so wenig gibt er dem Gedanken Raum, daß im Mittelalter unsere Universitäten, in der Renaissancezeit unser Gymnasialwesen ihre Wurzeln haben und ohne Zurückgehen auf diese älteren Perioden der Grundstock unserer heutigen Bildung nicht zu verstehen ist. Dem gegenüber fehlt es aber bei Herbart nicht an Äußerungen, welche zeigen, daß sein Blick nicht so ganz durch die Schranken des Systems eingeschlossen war, sondern sich gelegentlich auf die historischen Voraussetzungen des Erziehungswerkes richtete. Schon in der „Allgemeinen Pädagogik" von 1806 bezeichnet er als den „wahren und rechten Erzieher die ganze Macht dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten" und als „das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer tun kann, daß sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs konzentriert darbiete" [4]). Noch ausdrücklicher hebt er später im Zusammenhange psychologischer Erörterungen die geschichtliche Bedingtheit alles Menschlichen hervor; jedes Zeitalter überlieferte dem folgenden seine am meisten ausgearbeiteten Gedanken, seinen Sprachschatz samt seinen Erfindungen, Künsten, gesellschaftlichen Einrichtungen; in jedem von uns lebe die ganze Vergangenheit und darum könne die empirische Psychologie, von der Geschichte des Menschengeschlechts getrennt, nichts Vollständiges ergeben [5]).

Diese Erweiterung und zugleich Vertiefung der Anschauung vollzog sich nicht ohne den Einfluß jener allgemeinen Wendung zur historischen Betrachtungsweise, wie sie in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts unter Mitwirkung der damaligen Weltlage auf den verschiedensten Gebieten eintrat. Die individualistische und mehr oder weniger pietätslose Weltansicht der Aufklärungsepoche machte einer Lebensanschauung Platz, welche allenthalben auf die Vermächtnisse der Vergangenheit zurückgriff und in den historischen Faktoren

---

[1]) Pädagog. Schriften II, 240 und 233. — [2]) Das. II, 295. — [3]) Das. II, 233, 237. — [4]) Das. I, 337. — [5]) Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie 1813, W. I, 302; vgl. auch die Schrift „Über einige Beziehungen zwischen Psychologie und Staatswissenschaft", W. IX, 185 und 210. Wenn ich in der Einleitung zu den „Pädagogischen Schriften" Herbarts I, XXXV bemerkte, es bleibe unbenommen, zu behaupten, daß bei Herbart die Geschichte als Hilfswissenschaft der Pädagogik verwendet sei, so ist damit doch zu viel gesagt; was sich behaupten läßt, ist, daß die Konsequenz von Äußerungen, wie den obenstehenden, die Heranziehung der Geschichte als begründender Wissenschaft sein müßte, eine Konsequenz, die Herbart aber zu ziehen unterließ.

den Widerhall und den Erklärungsgrund des Gegebenen erblickte [1]). Diese Wendung gewann in allen Wissenschaften Geltung; für die Jurisprudenz und für die Sprachforschung wurde sie epochemachend, Staatslehre und Nationalökonomie danken ihr wesentliche Bereicherung; die Erziehungs- und Bildungslehre erfuhr zwar keine Bearbeitung „nach historischer Ansicht“, aber auch auf ihrem Gebiete wurde an der Herstellung der in der Aufklärungsperiode aufgegebenen Kontinuität gearbeitet und erwacht das Interesse für geschichtliche Untersuchungen. Namhafte Mitwirkung übten dabei, wie in anderen Wissenschaften, so auch hier, die Schellingsche und die Hegelsche Spekulation; ersterer neigte Schwarz zu, welcher das erstemal die „Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern“ zu bearbeiten unternahm (1813 und 1829); der Hegelschen Schule entstammen die schätzbaren historischen Arbeiten von Fr. Cramer, Alex. Kapp, G. Thaulow u. a. Eine nachhaltigere Bedeutung aber gewann die Erneuerung des christlichen Elementes, welches ja neben dem Nationalen und Antiken das eigentlich Historische unserer Gesittung und Bildung genannt werden kann, der goldene Faden, welcher die Zeiten zusammenhält, indem er sie an das Außerzeitliche knüpft. Es ist nicht zufällig, daß die erste quellenmäßige Bearbeitung der Geschichte der Pädagogik, das Karl v. Raumersche Werk, das trotz seiner konfessionellen Einseitigkeit einen bleibenden Wert beanspruchen kann, und ebenso die große, einen Schatz von historisch-pädagogischen Forschungen in sich schließende Kollektivarbeit, die von K. A. Schmid ins Leben gerufene „Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens“, und dessen gründliche „Geschichte der Erziehung“ (von 1883 an fortgesetzt von G. Schmid und 1902 mit Bd. V, Abt. 3 abgeschlossen), auf christlichem Boden stehen. Seitdem hat sich auf dem Gebiete der historischen Pädagogik eine rege Tätigkeit erhoben, von der K. Kehrbachs Monumenta Germaniae paedagogica ein rühmliches Zeugnis sind, und man hat in ihr mit Recht ein gewisses Schwergewicht, ein Element gesucht, welches die pädagogische Reflexion vor Flachheit, Verschwommenheit und Subjektivismus bewahren solle. Jedenfalls ist dem Gedanken der Boden bereitet, daß zwischen der Erziehungs- und Bildungslehre und der Geschichte vielfache Beziehungen bestehen, und ist der Nachweis erleichtert, daß es darunter auch solche gebe, welche als innere und wesentliche zu bezeichnen sind.

3. Welche Gründe sind es also, die unsere beiden Disziplinen bestimmen, sich an die Geschichtswissenschaft zu wenden, und welche Förderung haben sie von dieser zu erwarten [2])?

Zunächst ohne Frage die Förderung, welche jede, sei es werdende oder relativ fertige, sei es der natürlichen oder der moralischen Welt zugewandte Wissenschaft dadurch gewinnt, daß sie mit Hilfe der Geschichte auf ihren eigenen Entwickelungsgang Ausblick erhält. Um sicher fortzuschreiten, muß sie wissen,

---

[1]) Vgl. Geschichte des Idealismus III, § 113—117: Das historische Prinzip als Wegweiser zum echten Idealismus. — [2]) Zu dem Folgenden können des Verfassers Artikel: Historische Pädagogik in Reins Enzykl. Handb. der Pädagogik und in Loos Enzykl. Handb. der Erziehungskunde verglichen werden.

wo sie hergekommen ist; um die Erkenntnis stetig zu mehren, muß sie das Erworbene an das Überkommene knüpfen; um das Neue nicht zu überschätzen, muß sie im Neuen das Alte zu erkennen wissen, um es nicht zu unterschätzen, muß sie die offenen Fragen, die sich durch die ganze Reihe der Versuche hindurchziehen, gegenwärtig haben. Diese Kontinuität prinzipiell festzustellen, hat die Pädagogik doppelt Grund, weil Erziehungssysteme ihrer Natur nach der Zukunft zugewandt, wohl auch von kühner Hoffnung beschwingt, weniger als andere geistige Schöpfungen von selbst den Anschluß an das Voraufgegangene und schon Geleistete suchen.

Worauf diese Überlegungen hinweisen, ist die Geschichte der Erziehungs- und Bildungs*lehre*. Sie hat es nicht unmittelbar mit der Erziehung und Bildung zu tun, sondern mit den darüber aufgestellten Meinungen, Theorien, Systemen, mit den Männern, von welchen diese herrühren, den Werken, in denen sie niedergelegt sind. Ihre Stelle findet sich in der Geschichte der Wissenschaften; Beziehungen hat sie, der Natur ihres Gegenstandes entsprechend, vorzugsweise zur Geschichte der Philosophie, da die entwickeltere pädagogische Reflexion fast durchgängig durch die Spekulation mitbestimmt ist; nächst dem berührt sie sich mit der Geschichte der Theologie, der Philologie, der Literatur, entsprechend der grundlegenden Bedeutung, welche die Religion sowie die Sprache und Sprachkunst für das Erziehungswerk haben. Sie wird ihrer Aufgabe um so besser entsprechen, je bestimmter sie die angedeuteten und die sonstigen Stützpunkte der pädagogischen Reflexion nachweist, je deutlicher sie ferner den Zusammenhang in dieser selbst ans Licht stellt, indem sie ferner aufzeigt, welche Analogien zwischen den verschiedenen Aufstellungen bestehen, in welchem Betracht sich die darin ausgesprochenen Richtungen wechselseitig ergänzen, endlich, welche Anregung und Belehrung unsere eigenen Überlegungen daraus schöpfen.

Bei Untersuchungen dieser Art macht es sich aber unvermeidlich geltend, daß der Gegenstand, dessen theoretische Behandlung geschichtlich verfolgt wird, selbst ein geschichtlicher ist: die pädagogischen Systeme verschiedener Zeit haben andere und andere Gestaltungen des Erziehungs- und Bildungswesens zu ihrer Voraussetzung, und die von ihnen vertretenen Grundsätze und Forderungen, mögen sie nun reformieren oder nur klären und begrifflich gestalten wollen, haben immer die jedesmalige Praxis zum Beziehungspunkte. Dadurch allein würde das historische Interesse auf jene Gestaltungen hingewiesen werden, wenn nicht dieselben zugleich die unmittelbarste Bedeutung für die Erforschung des Wesens der Erziehung und Bildung besäßen. Für dieses ist die menschliche Natur mit ihren bleibenden Zügen zwar ein Erklärungsgrund, aber nicht der einzige, und es fehlt viel, daß aus ihr die Kategorien, die Aufgaben, die Erscheinungen des Gebietes abgeleitet werden könnten, ohne Zuhilfenahme der Analyse und Vergleichung des geschichtlich Gegebenen. Die lediglich in abstrakten Bestimmungen sich bewegende Betrachtung wird immer Gefahr laufen, Wechselndes als Bleibendes, Besonderes als Allgemeines anzusehen, ihre Generalisationen auf zu schmaler Basis des Tatsächlichen vorzunehmen und die unabsehbare Verflechtung und Bedingtheit des Gegebenen zu unterschätzen. Dies zu verhüten und der Reflexion ein umfassendes und durchsichtiges empirisch-

historisches Material zu unterbreiten, ist die Aufgabe der Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens. Sie hat zur Geschichte der Erziehungs- und Bildungslehre eine analoge Stellung wie die Kirchen- zur Dogmengeschichte, wie die Geschichte des Rechts zu der der Jurisprudenz, wie die Geschichte der Poesie und der Redekunst zu der der Poetik und Rhetorik; hier ist der Gegenstand der Inhalt selbst, dessen verschiedene Bearbeitungen, Erklärungs- und Regelungsversuche dort verfolgt wurden. Von Seiten der Geschichtswissenschaft angesehen erscheint sie als ein Teil der Kulturgeschichte, in nächster Beziehung stehend zur Geschichte der Sitten, der Religion, der sozialen und politischen Verfassung, der wirtschaftlichen Tätigkeit. Wie andere Zweige der Kulturgeschichte ist sie angewiesen, ihren Stoff aus sehr verschiedenen Quellen zusammenzutragen, da uns Erziehungssitten und -maximen, Bildungsbestrebungen und -einrichtungen zumal in weiter zurückliegenden Zeiten nur selten in Form besonderer Darstellungen aufbehalten sind, vielmehr allermeist aus gelegentlichen Angaben, aus Gesetzen und Verfügungen, aus erhaltenen Lehr- und Bildungsmitteln und anderen mehr oder weniger indirekten Zeugnissen erschlossen werden wollen, wie ja selbst pädagogische Schriften, insofern sie auf Neuerung und Reform ausgehen, nur unmittelbar als Quellen für die Kenntnis der wirklichen Zustände angesehen und behandelt werden können, eine Reserve, die nicht selten auch auf Gesetze und verwandte Bestimmungen auszudehnen ist. Für die der Gegenwart näher liegende Zeit mehren sich die Quellen, Dokumente und Hilfsmittel und geben unmittelbarer über das Gesuchte Aufschluß; für die Gegenwart selbst leistet die Statistik, „die stillstehende Geschichte", vorzugsweise für das Bildungswesen ihre wertvollen Dienste. Es ist aber die Darstellung des gegenwärtigen Standes des Erziehungs- und Bildungswesens ein wesentlicher Teil der Aufgabe. Mag die Staatengeschichte ein Recht haben, dasjenige auszuschließen, was noch im Flusse begriffen ist und darum „noch nicht der Geschichte angehört"; alle Kulturgeschichte wird richtiger die *ἱστορία* im Sinne der Alten fassen, wonach sie Kunde oder Erkundung von Vorgängen und Zuständen überhaupt ist, gleichviel, ob das zu Erkundende der Vergangenheit oder der Gegenwart angehört. Mag die deskriptive Darstellung sich von der erzählenden oder Vergangenes schildernden im Tone und selbst in der Anlage unterscheiden, so gehören sie doch beide untrennbar zusammen: soll das Gegebene historisch erklärt werden, so gilt es, dasselbe in seinem Bestande aufzuzeigen; sollen die in der Gegenwart einmündenden Strömungen aufgezeigt werden, so ist die Karte des Beckens, in dem sie sich sammeln, vor Augen zu stellen.

4. Diesen Strömungen bis zu ihren Ursprüngen nachzugehen, also zurückblickend die in der Gegenwart fortwirkenden Faktoren zu verfolgen, bietet sich sowohl als die anziehendste und versprechendste Aufgabe der Erziehungs- und Bildungsgeschichte dar; sollen wir zu ihrer Charakteristik noch ein anderes Bild anwenden, so würde sie dahin gehen: den Stammbaum unserer Erziehungsansichten, -ideale, -sitten, unserer Bildungstendenzen, -mittel, -institutionen anzugeben, die Jahresringe zu weisen, die der Stamm im Laufe der Geschichte angesetzt, die Stellen zu bezeichnen, wo seine Äste und Zweige auseinandergehen, zugleich aber das Gewebe zu zeigen, welches ihn ernährt.

Eine solche Untersuchung ist weit genug zurückzugreifen angewiesen, da unsere Gesittung und Bildung eine verwickelte ist und von weit her geleitete Elemente in sich faßt. An der Herstellung unseres Vorrates von Bildungsmitteln haben entlegene Zeiten und Völker gearbeitet; von den Phönikern stammt unser Alphabet, von den Ägyptern und Babyloniern Kalender und Kalenderkunde, von ersteren wahrscheinlich auch die Tierfabel und die Elementarmathematik; von den Indern unser Ziffernsystem und der exotische Teil unseres Märchenschatzes, während der heimische in das keltische, germanische, slavische Altertum, wenn nicht noch weiter zurückweist. Durch das klassische Altertum nehmen wir den Weg zur höheren Bildung, aber in noch weiterem Umkreise beherrschen die Alten unseren Unterricht: das grammatische System, welches in Alexandrien ausgebildet wurde, liegt allen unseren Sprachlehren zugrunde; auf das Euklidische Lehrbuch geht unsere Schulmathematik zurück und hat nur erst angefangen, sich davon loszuringen; unsere Rhetorik, Poetik, Metrik, Musiklehre halten sich an antike Vorbilder. Es wäre nicht schwer, in unserem Bildungswesen die Spuren des antiken Systems der sieben freien Künste nachzuweisen. So sind nicht bloß Bildungsstoffe, sondern auch die Formen, in denen sie auftreten, und welche wieder die Methoden nach sich bestimmen, zum Teil sehr alten Vermächtnisses; aber auch in unseren Bildungszwecken wirken Ideale nach, wie die griechische Paideia, die römische humanitas. In das Mittelalter kann fast die Hälfte unserer Universitäten und ein Teil unserer Gymnasien ihre Geschichte zurückverfolgen; die mittelalterlichen Origines und Specula sind die Ahnherren unserer Realenzyklopädien, der „Seelentrost" und „Edelstein" die unserer Jugendschriften; in unserem Kinderleben sind die Verslein, Sprüche, Rätsel, Spiele noch nicht ausgestorben, an denen sich damals die Jugend ergötzte. Im allgemeinen bewahrt das Erziehungswesen infolge seines Zusammenhanges mit der lebendigen Sitte weniger derartiges Erbgut als das Bildungswesen, allein die Sitten selbst senken oft ihre Wurzeln tiefer in die Vergangenheit, als es den Anschein hat.

Der Reiz, den es hat, dem nachzugehen, was in unserer Gegenwart fortlebt, und in diese aus der Vergangenheit Licht zu bringen, ist ein starker Hebel historischer Forschung, aber doch nicht der einzige; die Lust des Erkundens erregen, seine Mühe lohnen auch fremdartige, jener Beziehung entbehrende Dinge und Vorgänge. Es mag zunächst eine höhere Art von Neugier sein, die darauf hinführt, die reifere Wissenschaft aber findet in Tatsachen aller Art, mögen sie auch das Ansehen von Kuriositäten haben, Ausbeute; keine ist zu gering und zu entlegen, um nicht als ein organisierbares Material zu gelten, um nicht irgendwo und irgendwie, sei es als Gegenstand der Vergleichung, sei es als einer der Stützpunkte für eine Verallgemeinerung, Dienste zu leisten. Damit ist eine weitere Unterstützung bezeichnet, welche seitens der Geschichte der Erforschung menschlicher Betätigungen gewährt wird: sie zeigt nicht bloß deren Bedingtheit, sondern zugleich ihre Veränderlichkeit; sie lehrt uns nicht bloß die Vermittelungen unseres Tuns und Schaffens kennen, sondern sie zeigt auch die Analogien desselben in fremden Lebenskreisen. Sie legt den empirischen Stoff vor, mit dem alle Begriffsbildung und Gewinnung allgemeiner Ansichten

rechnen muß und ohne dessen Bearbeitung sie der sicheren Tragweite und der Beglaubigung entbehren würde. Für die Erziehungs- und Bildungslehre ist diese Verwendung des historischen Materials von um so größerer Wichtigkeit, weil sie, wie sich ihr Gesichtskreis überhaupt gern in die Enge zieht, zu Verallgemeinerungen auf zu schmaler Basis neigt. Wir vermeinen leichtlich, daß die Motive, die unser pädagogisches Tun leiten, und die Mittel, die ihm dienen, die Formen und Stoffe, in denen sich unsere Bildungsarbeit bewegt, mit der Natur der Sache selbst gegeben seien und gar nicht anders sein könnten, ohne jener etwas abzubrechen; nicht wenige unserer Erziehungsschriften machen bei dem Anspruche auf Allgemeingültigkeit den Eindruck, als ob nur das deutsche Haus, wohl gar nur das protestantische, das Kleinod der Erziehung in sich bergen könne, als ob unsere Schulen das Monopol auf Geistesbildung besäßen, wogegen nicht aufkommen könne, was ehemals und was anderwärts dafür gegolten und gilt. Wenn wir aber, das simple alte Sprichwort beherzigend, daß hinterm Berge auch Leute wohnen, aus dieser Enge heraustreten, so neigen wir wieder dazu, zu schnell ins Allgemeine aufzusteigen, mit dem Besonderen auch das Lebensvolle dahinten zu lassen und uns mit farb- und marklosen Bestimmungen zu begnügen. Beiden Arten von Verarmung der Reflexion ist die Geschichte abzuhelfen berufen, welche eine Fülle von Gestaltungen aufweist, die, nach Geist und Ethos, Stoff und Form verschieden, anders und anders das zugrunde liegende Menschliche zum Ausdrucke bringen und uns anhalten, dasselbe mit leiser Hand herauszulösen [1]).

5. Es ist somit ein innerliches und wesentliches Verhältnis, in welchem die Geschichte der Erziehung und Bildung zu den auf das Wesen dieser Betätigungen gerichteten Betrachtungen steht: für das System der Pädagogik und Didaktik sind Untersuchungen über die Herkunft und die Veränderlichkeit der Erscheinungen ihres Gebietes nicht eine Beigabe oder Einlage, sondern ein grundlegendes Element; Erkundung und Reflexion, Bearbeitung des empirisch-historischen Stoffes und Ausprägung der Begriffe, geschichtliche und philosophische Behandlung gehören zusammen und führen nur in ihrer Verbindung zum Ziele. Und wiederum ist dieses Verhältnis jenen Disziplinen nicht eigentümlich, sondern wiederholt sich bei allen moralischen Wissenschaften, die insgesamt historischer und philosophischer Natur zugleich sind. Zur Erkenntnis des Wesens des Rechtes bedarf es der Erkundung dessen, was Rechtens war und ist, und ohne Hinblick auf die geschichtlichen Gestaltungen des Rechts sind die Versuche seiner Ableitung aus der menschlichen Natur, seiner Konstruktion aus der Idee schwankend und unverbürgt; erst die Verbindung der historischen mit der rationalen Ansicht wird der Sache gerecht. Das Problem des Schönen vermochte die bloße Spekulation, so fruchtbringend ihre Bemühungen waren, nicht zu lösen; ebensowenig aber sind historische Untersuchungen über den Geschmack und das Kunstschaffen für sich

---

[1]) Gegen den die Erziehungslehre bedrohenden Relativismus, wie ihn W. Dilthey vertritt, erklärt sich Verfasser in dem Artikel „Wissenschaftliche Pädagogik und christliche Erziehungsweisheit“ in „Aus Hörsaal und Schulstube“, S. 56—40, sowie in der Abhandlung über die Fundamentalbegriffe usw. (oben, S. 14 [1]).

allein imstande, bis zu demselben vorzudringen, und erst damit, daß Ästhetik und Kunstgeschichte gleichsam in ein Bette geleitet werden, sind die Bedingungen zu einer Kunstwissenschaft erfüllt. Nicht anders ist die Sittenlehre auf das Zusammenwirken jener beiden Elemente gestellt: sie muß, ihren Namen zur Wahrheit machend, eine Lehre von den Sitten sein, den geschichtlich-veränderlichen Lebensformen und -normen, ohne sich jedoch dem unsteten Zuge der Empirie hinzugeben und der Aufgabe zu entsagen, in der menschlichen Natur die Wurzeln des Sittenlebens, in der menschlichen Bestimmung die Aufgabe der Sittlichkeit aufzusuchen. Es gilt von ihr, aber zugleich von allen Disziplinen, welche menschliche Betätigungen zum Gegenstande haben, was Trendelenburg schön und treffend sagt: „Ihr Prinzip ist das menschliche Wesen in der Tiefe seiner Idee und im Reichtum seiner historischen Entwickelung; beides gehört zusammen; denn das nur Historische würde blind und das nur Ideale leer; und der richtige Fortschritt geschieht darin, daß das Historische den Anteil an der Idee und die Idee den Zusammenhang mit der Geschichte erstrebt [1].“

Die Hinweisung der moralischen Wissenschaften auf die Geschichte berührt, richtig verstanden, weder ihren spekulativen noch ihren normativen Charakter: durch die Aufnahme des historischen Elements werden sie ihrer Aufgabe — nicht bloß das, was ist, sondern auch das, was sein soll, nicht bloß das Faktische, sondern auch das Rechte hinzustellen — keineswegs entfremdet. Allerdings macht sich, wenn die historische Ansicht allererst auf ein Forschungsgebiet angewandt wird, zunächst die Neigung geltend, sich in die reichen und feinen Verzweigungen des Gegebenen zu vertiefen und die Frage zurückzulegen, welche Ziele und Aufgaben dasselbe in sich schließe und wie die neugewonnene Einsicht unser Tun befruchten möge. Der Begründer der historischen Rechtsschule, gewohnt, das organische Werden und Wachsen des Rechtes, sein Erquellen aus unbewußter Tiefe zu verfolgen, fühlt sich wenig angezogen von den legislatorischen Aufgaben der Gegenwart [2]), und sein großer Schüler, der die historische Grammatik der deutschen Sprache schuf, mit liebevoller Hingabe „die einfachsten und wunderbarsten Elemente der Sprache, deren jedes ein unübersehliches Alter bis auf seine heutige Gestalt zurückgelegt hat“, verfolgend, weist nicht bloß die Zumutung, Gesetze für den Gebrauch der deutschen Sprache aufzustellen, mit Unmut zurück, sondern sieht überhaupt in dem Ausklügeln von grammatischen Regeln ein armselig gedankenleeres Geschäft [3]). Gegenüber der Vielgeschäftigkeit des Polizeistaates, der sich in der Fabrikation von Gesetzen gefällt, wird man Savignys Scheu, seine Wissenschaft, die eben begonnen, aus der Vergangenheit neue Kraft zu saugen, für die Bedürfnisse des Tages nutzbar zu machen, würdigen, und ebenso Grimms Abneigung, seine Tiefblicke in die Sprachentwickelung in den Dienst der Technik des Sprechens und Schreibens zu stellen, gegenüber der platten Aufdringlichkeit der Dutzendgrammatiker, Sprachmeister

---

[1]) Naturrecht auf dem Grunde der Ethik, 2. Aufl., 1868, S. 45; vgl. des Verfassers Geschichte des Idealismus III, § 113. — [2]) Savigny, Vom Berufe unserer Zeit zur Gesetzgebung und Rechtswissenschaft 1814. — [3]) Jakob Grimm, „Deutsche Grammatik“, 1. Aufl., I. Vorrede.

und Sprachmeisterer. Und dennoch darf es bei dieser Zurückhaltung — um nicht zu sagen Flucht — der Wissenschaft angesichts der Aufgaben des Lebens nicht sein Bewenden haben. Die Rechtswissenschaft kann nicht darauf verzichten wollen, der Gesetzgebung und Rechtsübung eine Leuchte zu sein, und darf es nicht, weil darin eine Erprobung ihrer Prinzipien und Methoden abzulegen ist; und ebensowenig kann die Sprachlehre, ihres alten Ehrennamens: ars grammatica vergessend, die Aufgabe von sich weisen, der lebendigen Rede die Richte zu geben: und sie darf sich nicht damit bescheiden, den Genius der Sprache in seinem Wirken in der Vergangenheit zu belauschen, sondern hat auch die Winke zu deuten, die er für unser eigenes Schaffen gibt. Die Abkehrung der Wissenschaft von den Zwecken des Lebens kann nicht eine endgültige sein, ja es ist im Grunde weniger eine Abkehrung als ein nachdenkliches Stillestehen, wie zur Selbstbesinnung, auf welches erneutes rüstiges Zuschreiten folgt. Angesichts einer neuerquellenden Fülle von Tatsachen verdrießt es die Wissenschaft zeitweilig, in Imperativen zu sprechen, und sie läßt nur die Aussageform gelten, allein der Schlußpunkt des menschlichen Strebens ist ein Imperativ, der kategorische, wie ihn Kant genannt hat, und an ihm hängt ein System von hypothetischen Imperativen, deren Fassung und Deutung zu den Aufgaben der Wissenschaft gehört.

Nur in diesem Sinne haben wir oben (S. 18f.) gefordert, daß die Erziehungs- und Bildungslehre, abstehend von dem Aufsuchen von Vorschriften und Anleitungen, sich in das Gegebene, als ein Wunderbares, vertiefe: in dieser staunenden Betrachtung und dem Aufmerken auf die ganze Ausdehnung des Problems soll nicht ihre praktisch-ethische Tendenz erlahmen, sondern nur die geschäftige und wohl auch kurzsichtige Eile gedämpft werden, welche regeln und reglementieren will, bevor geschaut und erkannt worden ist. Die menschliche Betätigung, mit der es diese Disziplinen zu tun haben, behält stets den Charakter der Lösung von Aufgaben und selbst den einer Pflichtausübung, und sie ist mit unseren höchsten Interessen zu eng verwachsen, als daß die Betrachtungen darüber jene kühle Objektivität annehmen sollten und könnten, mit welcher wir Naturereignisse verfolgen. Nach dem Wahren forschen und das Rechte suchen fällt hier in eins zusammen. Die Frage: Was ist Erziehung, Bildung? ist gleichbedeutend mit der anderen: Was ist die Vernunft in diesem Tun? welche Ideen liegen ihm zugrunde, und welche Normen entspringen aus diesen? sie kommt also zuletzt hinaus auf die Frage: Was soll Erziehung, Bildung? Die Untersuchung, die von dieser letzteren Fassung ausgeht, wird leicht an dem Jetzt und Hier haften bleiben und einen zu kleinen Maßstab für die Aufstellung der Normen verwenden; diejenige dagegen, welche den Weg durch den Reichtum des Gegebenen nimmt, oder gleichsam wie zur Vogelschau sich auf einen weitblickenden Standpunkt erhebt, wird von jenem Mangel freibleiben, ohne jedoch darum auf ihren normativen Charakter zu verzichten. Sie zieht die Geschichte der Erziehung und Bildung heran, um sich von dieser die Vernunft, die den verschiedenen Phasen, welche das Verhältnis der gereiften Generation zu der nachwachsenden durchlaufen hat, zugrunde liegt, um sich die in den wechselnden Gestaltungen innewohnenden und treibenden Ideen aufweisen zu lassen, und es

ist kein Sprung, kein Wechsel der Betrachtungsweise, wenn die historische Reflexion in die ethisch-praktische ausläuft: Was ist die Vernunft in unserem heutigen Tun? Welche Ideen sind die Leitsterne der Gegenwart?

Allerdings bleibt ein Unterschied bestehen zwischen einer wissenschaftlichen Betrachtung in dem angedeuteten Sinne und einer technischen Anleitung, und die theoretische, d. i. historisch-philosophische Erziehungs- und Bildungslehre fällt mit der praktischen nicht zusammen; jene bewegt sich im allgemeinen, diese rechnet mit besonderen Bedingungen; jene weist das Wahre und Rechte auf, diese wägt die jetzt und hier gegebenen Kräfte und Mittel, es zu verwirklichen; jene gibt die Obersätze, diese die Untersätze und zieht die das Handeln leitenden Schlüsse. Die Theorie strebt nach Weite des Horizonts und Tiefe der Auffassung; die Stärke der Kunstlehre liegt in der Anwendbarkeit, Bestimmtheit, charaktervollen Einheit ihrer Weisungen, die dem individuellen Takte zugleich Anhaltspunkte und Spielraum zu geben haben. Allein Theorie und Kunstlehre sind nicht heterogen und nicht auf verschiedene Ansichten des Gegenstandes gegründet, und auch hierin kann man Herbart nicht beitreten, welcher die theoretische Pädagogik und die Pädagogik als Kunstlehre so unterscheidet, daß diese von Zweckbegriffen ausgeht, jene lediglich die Bedingungen der Erziehung ins Auge faßt (s. oben S. 25). Zweckbegriffe lassen sich nicht ohne Theorie und Erkundung feststellen und sind darum nicht der Ausgangspunkt der Reflexion und andererseits lassen sich die Bedingungen irgend eines Handelns nicht anders als von diesem selbst aus, also an der Hand von Zweckbegriffen untersuchen; Theorie und Kunstlehre verhalten sich nicht wie Sein und Sollen, wie Gegebenes und Ideal, sondern wie Erforschung und Anleitung; die Erforschung aber ergreift in dem Sein zugleich das Sollen, im Gegebenen die Ideale.

6. Ist die bisher besprochene Beziehung zur Geschichtswissenschaft der Erziehungs- und Bildungslehre mit allen anderen moralischen Disziplinen gemeinsam, so findet zudem noch eine andere statt, welche ihr eigentümlich ist. Insofern das Erziehungs- und Bildungswesen eines der Gebiete der menschlichen Betätigung darstellt, hat es seine Geschichte, allein es hat zugleich ein Verhältnis zu der Geschichte überhaupt, insofern es dem Prozesse der sozialen Lebenserneuerung angehört, welche eine Bedingung aller geschichtlichen Bewegung ist. Die auf die geistige und sittliche Angleichung der Jugend gerichtete Tätigkeit arbeitet an der Geschichte und mittels der Geschichte; an der Geschichte, indem sie ihres Orts die Brücke von der Gegenwart zur Zukunft schlägt, der Kette der Generationen neue Glieder anfügt; mittels der Geschichte, indem die Mittel, mit denen sie wirkt, die Güter, die sie überträgt, die Verbände, welche sie erneuert, der vorausgegangenen Entwickelung entstammen; sie ist zugleich ein Motor der Zukunft und ein Kondensator von Kräften aus der Vergangenheit.

Von diesem Doppelverhältnis der Erziehung zur Geschichte hat sich der Betrachtung vorzugsweise jene Seite aufgedrängt, und man hat mit Vorliebe die Jugendbildung als den Hebelarm, mit dem die Zukunft zu bewegen sei, angesehen. Von der Überleitung des heranwachsenden Geschlechts in neue Bahnen erhoffte Platon die Verwirklichung seiner sozialen Ideale und gleich ihm Rousseau, Fichte. Der Baseler Bischof Christoph von Uttenheim forderte,

die Reformation der Kirche müsse von den Kindern beginnen; Leibnizens Wort: Si l'on réformait l'éducation, l'on réformerait le genre humain, ist zu einem Gemeinplatz geworden. So hochgespannte Hoffnungen bestätigt die Geschichte nicht, vielmehr ist die unbefangene Erwägung historischer Umwandlungen geeignet, die Pädagogik zur Selbstbescheidung zu bestimmen. Wo sich große Wendungen vollziehen, ist immer das gereifte Geschlecht deren Träger, und neuerstehende Prinzipien gestalten zuerst das Leben und dann die Jugendbildung um: das Evangelium wurde Männern und Weibern gepredigt, und erst in der christlichen Gesellschaft entwickelte sich die christliche Kinderlehre; der Humanismus fand in Kreisen von Gelehrten, Künstlern, Weltmännern Pflege, ehe er die Schulen eroberte; die Glaubensneuerungen des 16. Jahrhunderts gaben, wo sie Platz griffen, früher der Kirche und der Gesellschaft, nachmals den Stätten der Jugendbildung eine veränderte Gestalt. Ja die weltgeschichtlichen Veränderungen vollziehen sich nicht bloß nicht kraft der Erziehung, sondern im Gegensatze zu derselben: die ersten Christen hatten eine jüdische oder heidnische, die Humanisten eine scholastische, die Reformatoren eine katholische Erziehung erhalten. Die Mächte des Lebens erweisen sich stärker als die Jugendeindrücke, die umbildende Kraft der Gegenwart überwiegt diejenige, welche den Nachwuchs an die Typen der Vergangenheit assimiliert. Aber auch in stilleren Sphären, bei dem stetigeren geschichtlichen Prozesse, wie ihn das Steigen, Kulminieren und Sinken der Künste, der Literatur, der Wissenschaften darstellt, zeigt sich der Einfluß der Jugendbildung auf die Entwickelung wider Erwarten gering. Die großen Meister erheben sich zu ihrer Höhe auf Grund von verhältnismäßig mangelhaften Bildungsmitteln und unvollkommenen Eindrücken in der Periode ihres Werdens; die Epigonen bleiben klein, aufwachsend in der Fülle der vollendeten Vorbilder; ist der Geistesfrühling angebrochen, so sprossen die Talente aller Orten hervor und wissen aus dürftigem Boden ihre Nahrung zu saugen; ist dann der Acker weithin mit nährendem Stoffe wohl gesättigt, so stellen sich die Herbstgefühle ein, die den Schaffensdrang erlahmen machen.

Und doch hört die Erziehung darum nicht auf, eine geschichtliche Macht zu sein, auch wenn ihre Wirkungen von mächtigeren Stoßkräften aufgehoben erscheinen; in Wahrheit bestehen dieselben fort, die Wirkungen jener Kräfte umgestaltend, bald verdichtend, bald ausbreitend. Die Männer des Umschwungs fußen unvermeidlich auf dem alten Systeme, und ihre Jugendeindrücke sind nie ohne Wirkung auf ihr Handeln, sei es, daß sie als unbewußte und unbewachte Nebenmotive in dasselbe eingehen, sei es, daß sie auch nur zum Stemmpunkte für die Bewegung in entgegengesetzter Richtung dienen. Die Erziehung bleibt so ein bestimmender Faktor selbst bei der Generation, welche der Träger einer geschichtlichen Neuerung ist: mit ganzer Kraft aber tritt sie in Wirkung, wenn es gilt, die neuen Prinzipien dauernd in den Lebensinhalt der Menschen hineinzuarbeiten, denn dazu gehört, daß eine Reihe von Generationen mit ihnen gesättigt werde. Für jene Prinzipien ist es eine Probe, ob sie stark genug sind, die Jugendbildung in ihre Bahn zu ziehen; sie haben gewonnen, wenn sie es vermögen, sie sinken zu Episoden herab, wenn sie zu schwach sind, die Angleichung des Nachwuchses nach sich zu bestimmen, und so darf die nüchterne Auffassung

der Tragweite der Erziehung den Eifer für deren segensvolle Gestaltung in keiner Weise erkalten lassen. Auf das Erblühen und Welken von künstlerischen und diesen verwandten Bestrebungen hat zwar die Erziehung einen geringen unmittelbaren Einfluß, aber einen bedeutenden mittelbaren; dem Epigonentum kann keine Lehrkunst aufhelfen; wohl aber kann Unterricht die Früchte des Schaffens zum Gemeingute machen, den Geschmack in weiten Kreisen veredeln, Talente aus ihrem Verstecke hervorlocken und damit manchmal langer Hand eine neue Blütezeit vorbereiten.

Diese und ähnliche Reflexionen, die sich weit verzweigen könnten, lehren, was in dieser Richtung die Erziehungs- und Bildungslehre einer pragmatischen Geschichtschreibung zu danken hat; den rechten Maßstab für das Werk der Angleichung der Jugend, das Fernbleiben einerseits des überschätzenden Vertrauens, andererseits der skeptischen Geringschätzung seiner Tragweite.

7. Die andere Seite des Doppelverhältnisses von Erziehung und Geschichte — die Mitarbeit der Geschichte an der Erziehung — ist wohl ebensowenig wie die oben besprochene der Aufmerksamkeit älterer Zeiten entgangen, allein in diesen wurde um so weniger darüber reflektiert, je mehr die pädagogische Praxis ein historisches Ethos hatte. Erst die neuere Pädagogik in ihrem Streben, über den Individualismus mit seiner ungeschichtlichen Auffassung hinauszukommen, hat dieses Moment der Betrachtung unterzogen. Die Erziehung arbeitet mit den Kräften der Geschichte, insofern sie den werdenden Menschen historisch macht, ihn mit raschem Schwunge auf die Höhe der Gegenwart heraufhebt und in gewissem Betracht das Individuum in den kurzen Jahren der jugendlichen Empfänglichkeit die Bahn durchlaufen läßt, welche das Menschengeschlecht im Laufe von Jahrtausenden unter Mühsal und Kampf durchschritten hat. Es hat einen nicht geringen Reiz, diesem Gedanken nachzugehen, die Analogien zwischen der individuellen und der generischen Entwickelung bestimmter zu fixieren und festzustellen, welche Fingerzeige die letztere dem Erziehungswerke zu geben vermöchte. Pestalozzi hing gern diesen Betrachtungen nach, ohne sie jedoch für sein System verwerten zu können; sie wirken bei Herbart mit, wenn er auf Grund der Kongenialität der früheren Knabenjahre mit der griechischen Heroenzeit jenen die Odyssee als Lehrstoff und Lebenselement zuweist, von da, Schritt haltend mit dem erwachenden empirischen und sympathetischen Interesse des Zöglings, zur naiven Geschichtserzählung Herodots und der farbenreichen Welt der griechischen Blütezeit übergeht, und weiterhin den ernsteren Regungen des reifenden Jünglings entsprechend, ihn den Verfassungsstreit der römischen Geschichte mitkämpfen läßt[1]. Einen neuen Gesichtspunkt brachte die moderne Entwickelungslehre an diese Frage heran; nach ihr durchläuft der menschliche Embryo der Reihe nach die Typen der Tierwelt, um bei der menschlichen Gestalt als deren Höhepunkt anzulangen, und es lag nahe, in analoger Weise die Jugendentwickelung als ein Durchlaufen von historischen Typen aufzufassen, welche in dem der Gegenwart ihren Abschluß finden, so daß es beispielsweise als streng naturgemäß hinzustellen wäre, daß unsere Knaben den Weg durch

---

[1]) Pädagogische Schriften I, 293; Anm. 22; ferner S. 441, 577, 598.

das Altertum als die Periode der jugendlichen Lust am Schönen nehmen, und eine unorganische Verkümmerung einträte, falls mit Überspringung jener Phase die reale Bildung verfrüht werde [1]). Für die Methode des Unterrichts erfließt aus dem in Rede stehenden Prinzip die Forderung eines im großen Stile genetischen Verfahrens, welches sich bei der Übertragung eines geistigen Inhaltes an die großen Phasen hält, welche die Erzeugung desselben durchlaufen hat: also z. B. die Lernenden von der homerischen Erdgestalt ausgehen läßt, sie dann zu Schülern des Ptolemäus und später zu solchen des Copernicus macht; vorher mit Pythagoras' Vorgängern die Seitenquadrate bestimmter Dreiecke vergleicht, nachmals mit jenem selbst den allgemeinen Satz feststellt; früher mit der naiven Naturforschung die Natur vom Gesichtspunkte der menschlichen Zwecke betrachtet, später zu dem voraussetzungslosen der entwickelteren Wissenschaft aufsteigt usw.

Die Anregungen, welche aus dieser Verbindung historischer und pädagogischer Reflexion der letzteren erwachsen, sind äußerst fruchtbar, wenn Übereilungen vermieden und gegenüber der Analogie die tiefgreifenden Unterschiede zwischen der Entwickelung des Menschengeschlechts und des Individuums gewürdigt werden. Der Weg, den wir die Jugend führen, ist nicht so fest gebannt in die Bahnen, welche die Menschheit gegangen ist, daß nicht unsere, der Erziehenden, Zwecke und Werturteile ihn wesentlich mitbestimmten; mag die Erziehung eine kompendiöse Wiederholung der Weltgeschichte sein: das Kompendium machen wir im Geiste bestimmter Ideale, die uns erfüllen. Die große Schrift, welche uns der generische Entwickelungsgang vor Augen stellt, reicht nicht aus, die kleine des individuellen zu deuten, denn jene bedarf selber der Deutung. Die philosophische Geschichtsbetrachtung, welche diese Deutung versucht, muß sich notwendig auf gewisse Grundanschauungen religiöser und ethischer Natur stützen und erscheint hierin der Pädagogik, von welcher das nämliche gilt, lediglich gleichgeordnet, nicht aber als deren Erkenntnisquelle. Die naturalistische Auffassung aber, voreilig bereit, die Werke der Freiheit der Natur zuzueignen, kann zwar überraschende Lichter auf den Gegenstand werfen, allein zeigt sich auch hier nicht berufen, denselben in seiner Tiefe zu fassen.

IV.

1. Die vorstehenden Erörterungen suchten die Leitlinien aufzuzeigen, von deren Einhaltung gehofft werden kann, daß die Erziehungs- und Bildungslehre eine wissenschaftliche Gestaltung gewinnen und ebenbürtig neben die älteren verwandten Disziplinen, welche die anderen Sphären der menschlichen Betätigung behandeln, treten möge. Was bisher gesagt wurde, bezog sich fast durchweg auf Pädagogik und Didaktik in gleicher Weise, und es wurde damit über den gegenwärtigen Zweck insofern hinausgegangen, als nur die Darstellung der Didaktik im Plane dieses Werkes liegt, die Pädagogik dagegen einer späteren gesonderten Bearbeitung aufbehalten bleibt. Diese Trennung der beiden Disziplinen bedarf

[1]) Lilienfeld, Gedanken über die Sozialwissenschaft der Zukunft 1873, I, 274.

einer besonderen Besprechung nicht bloß, weil das Verhältnis derselben, in dem sie begründet ist, im vorausgegangenen noch keine ausdrückliche Erörterung gefunden hat, sondern auch, weil die verschiedenen Meinungen darüber instruktive Gegensätze zeigen, welche geeignet sind, die hier aufgestellten Prinzipien von andrer Seite zu beleuchten.

Im allgemeinen läßt sich sagen, daß, wo die richtige Verbindung der sozialen und der individualen Auffassung der Erziehung und der Bildung verfehlt wird, auch eines der beiden Gebiete Verkürzungen und Beeinträchtigungen erfährt. Wiegt das Interesse für die kollektive Gestaltung der Jugendassimilation vor, so besteht die Neigung, das Bildungswesen, in welchem vorzugsweise die festen und greifbaren Formen organisierter Arbeit vorliegen, an erste Stelle zu setzen, die Erziehung als Ergänzung der Bildung zu fassen und so die Pädagogik als Anhängsel der Didaktik zu behandeln. Wird dagegen der Standpunkt im Individuum genommen und die Erziehung als dessen innere Gestaltung nach einem irgendwie formulierten Ideale aufgefaßt, so ist Gefahr, daß der Breite und Vielgestaltigkeit der Bildungsarbeit nicht genug getan wird und die Didaktik, der Pädagogik einverleibt, einen zu engen Zuschnitt erhält.

Die erste dieser Einseitigkeiten begegnet uns im 17. Jahrhundert, dem wir die Idee einer Didactica, oder wie man damals das Wort verdeutschte, einer „Lehrkunst" überhaupt verdanken [1]).

Was die Studienreformatoren jener Zeit bestimmte, ihren Unternehmungen einen neuen, eigenen Namen anzuheften, war nicht bloß der Geschmack der Zeit, die sich allerdings in klangvollen Titeln gefiel, sondern auch der Umstand, daß ihre Bestrebungen, weitergreifend als die der vorausgegangenen Zeit, das Bildungswesen als Ganzes zu umspannen suchten. In diesem Ganzen ist aber, wie die systematische Darstellung jener Ideen bei Komensky zeigt, auch die Erziehung inbegriffen. Bei ihm wird der Begriff der Lehre dahin erweitert, daß sie auch die Tugend- und Sittenbildung, sowie die Leitung der Frömmigkeit in sich schließt [2]); sie wird vorgeschoben bis in das Gebiet der häuslichen, mütterlichen Einwirkungen [3]); als eine der Bedingungen des Lernens wird auch die Obsorge für das physische Wohl in die Didaktik einbezogen [4]), so daß diese zugleich eine Pädagogik darstellt, in der freilich das Spezifische des Erziehungsgeschäftes nicht zur Geltung kommt.

---

[1]) Den Namen dürfte Wolfgang Ratke, der sich den Titel didacticus beilegte, aufgebracht haben; jedenfalls wurde er durch die Debatten, welche Ratkes Studienreform hervorrief, gemeinüblich; er ist die Verkürzung von Methodus didactica, was daneben gebräuchlich bleibt. Komensky sagt auch Pantodidactica oder Pammethodica; den Titel Rhadiomathia führt ein Werk von Bartholomäus Beck, Leipzig 1625; Obstetrix animorum nennt Edmund Richer, der französische Theologe, seine Lehrkunst (Paris 1600). Der nämlichen Zeit entstammen die Namen: Mnemonik, Zyklopädie oder Enzyklopädie, Polymathie, Polyhistorie, Pansophie, insgesamt Unternehmungen und Bestrebungen bezeichnend, welche mit den didaktischen in Verbindung stehen. Doch haben auch die termini Anthropologie und Psychologie ihren Ursprung im Jahrhundert des polymathischen Realismus, vgl. R. Eucken, Geschichte der philosophischen Terminologie, Leipzig 1879, S. 75. — [2]) Didactica magna IV, 6; XXIII u. f. — [3]) Ib. XXVIII. — [4]) Ib. XIV, 4 und XV.

In größerem Maßstabe wiederholt sich der nämliche Fehler bei den Staatsrechtslehren, soweit dieselben diese Materien in ihre Darstellungen einbeziehen. Die Hauptsache ist ihnen das Bildungswesen; die Erziehung wird entweder unter der Bildung einbegriffen, oder verschwimmt unter den allgemeinen, auf Disziplinierung und Moralisierung der Staatsangehörigen gerichteten Maßregeln. Letzteres findet unter anderen bei Robert von Mohl statt; ersteres bei Lorenz von Stein, der in diesem Punkte nicht frei von Unklarheit ist, indem er es unterläßt, zwischen Gesittung und Bildung, sittlicher und geistiger Angleichung zu unterscheiden und der Pädagogik ein eigentümliches Arbeitsfeld zuzuweisen. Was Stein Pädagogik nennt — die Lehre vom Bildungserwerb, wie ihn das Individuum vollzieht — ist in Wahrheit die Didaktik oder genauer: der dem Individuum zugewandte Teil derselben. Die von Stein postulierte Bildungswissenschaft wäre allerdings die ganze Didaktik; wie sie aber zu einer Wissenschaft der Erziehung steht, bleibt bei ihm unersichtlich.

2. Welche Schwierigkeiten andrerseits die Bestimmung des Verhältnisses von Erziehungs- und Bildungslehre bei individualistischer Auffassung bereitet, ist am lehrreichsten aus den Aufstellungen Herbarts zu ersehen. Bei Herbart ist die Pädagogik die übergeordnete Disziplin; die Didaktik tritt als ein Teil derselben auf, koordiniert mit der Lehre von der Regierung und von der Zucht. Sie hat ihr Erkenntnisprinzip an dem aus der Tugendidee abzuleitenden Begriffe des vielseitigen Interesses. Gegenstand der Didaktik ist lediglich der „erziehende Unterricht“, also derjenige, welcher das Individuum dem Tugendideale entsprechend gestaltet. Mit Zwecken und Motiven, welche über das Individuum hinausliegen, hat die Pädagogik, folglich auch ihr didaktischer Teil, nichts zu tun; so bezeichnet Herbart die sozialen Gründe für die klassischen Studien — Vorbildung der leitenden Klassen der Gesellschaft, Bewahrung der alten Dokumente der Wissenschaft und Kunst usw. — als „ebensowenig pädagogisch, als das Verfahren bei neugesetzten Grenzsteinen ein Häuflein Knaben heftig zu prügeln, damit sie sich die Grenzen und deren Bezeichnung genau merken sollten“ [1]). „Alles was des Erwerbes oder Fortkommens wegen oder aus Liebhaberei gelernt wird, wobei man sich nicht um die Frage kümmert, ob dadurch der Mensch besser oder schlechter werde“, fällt unter die Kategorie des nicht-pädagogischen Unterrichts und ist darum nicht Gegenstand der Didaktik, und ebensowenig sind es die Verfahrungsweisen, bei welchen es nur auf das tuto, cito, jucunde ankommt [2]). Dementsprechend gehört auch das Schulwesen nicht zu den Materien der Didaktik; Herbart bezeichnet es als „einen großen und schwierigen Gegenstand, der nicht bloß von pädagogischen Prinzipien abhängt, sondern auch die Aufrechterhaltung des gelehrten Wissens, die Verbreitung nützlicher Kenntnisse, die Ausübung unentbehrlicher Künste zum Zwecke hat“ [3]). In letzterem Betracht verweist er das Bildungswesen in die praktische Philosophie, und zwar in die Lehre vom „Kultursystem“, welches neben der Rechtsgesellschaft, dem Lohnsystem, dem Verwaltungssystem, der beseelten Gesellschaft

---

[1]) Pädagogische Schriften II, 470. — [2]) Daselbst II, 531 (Umriß pädagog. Vorl., § 57). — [3]) Daselbst II, 66 (Umriß, § 338).

ein Glied in der Reihe der „gesellschaftlichen Ideen“ bildet und die Betätigung der mannigfachen Kräfte um ihrer selbst willen zum Inhalte hat[1]).

Bei unbefangener Prüfung kann die Unhaltbarkeit dieser Bestimmungen nicht verborgen bleiben: sie ziehen den Kreis der Didaktik zu eng, indem sie den Unterricht nur von einer Seite auffassen und für die Bildungsarbeit als Ganzes keinen Platz haben. Aus dieser aber den auf Tugendbildung zielenden Unterricht herauszuheben, ist nicht durchführbar, ohne daß allenthalben Fäden zerrissen würden, welche Zusammengehöriges verbinden. Der Zweck, die Jugend durch Studien und Übungen sittlich, tugendhaft zu machen, fehlt in keiner der geschichtlichen Gestaltungen des Bildungswesens, aber nirgend steht er als der alleinige da; neben demselben waltet die bald so, bald anders ausgedrückte Absicht ob, ihr Kenntnis und Geschick zu geben, sie zu Leistungen allgemeinerer oder speziellerer Natur zu befähigen oder vorzubereiten, sie auszustatten, sei es für den Lebensweg überhaupt, sei es für besondere Bahnen, und mit all diesen subjektiven Zwecken ist der objektive, unpersönliche verbunden, durch Lehren und Lernen wertvollen Inhalt der Folgezeit zu erhalten, die Jugend in den Dienst der Fortpflanzung der geistigen Güter zu stellen. Diesem Zwecke gegenüber, den der Tugendbildung als den sittlichen *κατ᾽ ἐξοχήν* hinzustellen und jene als heteronomische Motive zu behandeln, ist nicht statthaft; denn Menschen zu Leistungen zu befähigen und damit der Arbeit entgegenzuführen, ist ebenfalls ein sittliches Tun und ein ebensolches ist es, das geistige Erbe der Vorfahren zu wahren durch Überlieferung an die nachfolgenden Geschlechter. Trotz der so hochachtbaren ethischen Tendenz Herbarts, wie sie sich in der Verwendung des Tugendbegriffes ausspricht, wird so nicht einmal der sittlichen Gesamtaufgabe der Bildungsarbeit genug getan, geschweige denn der mannigfaltigen Verflechtung derselben, wie sie Leben und Geschichte zeigen. So lassen sich auch die Materien der Lehrtätigkeit nicht aufteilen in solche, welche der Tugend, und andere, welche äußeren Zwecken dienen: allen Studien und Übungen kann eine sittliche Wendung gegeben werden, und zugleich haben alle zu irgend welchen äußeren Umständen und Verhältnissen Beziehung.

So treibt der Gegenstand selbst über die zu eng gezogenen Grenzen allenthalben hinaus; aber selbst wenn der Begriff der Erziehung über das individual-persönliche Verhältnis, auf welches ihn Herbart beschränkt, hinaus erweitert würde, so reicht er doch nicht aus, um den Gegenstand der Didaktik ganz einzubefassen. Vom Standpunkte der ethischen Assimilation der Jugend ist der Bildungserwerb und die ihm dienende Organisation nicht vollständig zu überblicken, ein Umstand, der Herbart auch bestimmte, dafür eine Stelle im Kultursystem zu suchen. Er unterläßt es aber, diesem Kultursystem eine grundlegende Bedeutung für die Didaktik einzuräumen und die kollektiven Gestaltungen, welche jenes behandelt, zusammenzuhalten mit den Tätigkeiten und Prozessen, mit welchen sich die Unterrichtslehre beschäftigt. Wäre er dazu vorgeschritten — und an Ansätzen dazu fehlte es nicht[2]) — so würde die letztere einen Stütz-

---

[1]) Gesammelte Werke, herausgegeben von Hartenstein VIII, 96; IX, 424; Pädagogische Schriften II, 34. — [2]) Besonders in dem Abschnitte „Erziehungskunst“ in der Enzyklopädie der Philosophie. Päd. Schr. II, 452 f.

punkt außerhalb der Pädagogik gewonnen haben und das Problem der ganzen Didaktik: der Bildungserwerb nach seiner sozialen und individualen Seite hervorgetreten sein.

3. Im Gegensatze zu der individualistischen Sittenlehre, den großen Organismen der moralischen Welt ihr Recht widerfahren zu lassen, ist die Tendenz der ethischen Spekulation Schleiermachers, und bei ihm begegnen wir denn auch Begriffsbestimmungen über die Erziehungs- und Bildungslehre, welche Würdigung verdienen [1]). Die Pädagogik ist ihm eine von den „technischen Disziplinen", welche von der Ethik ausgehen, und zwar beschäftigt sie sich mit der Frage: „Was will die ältere Generation mit der jüngeren? wie entspricht deren Tätigkeit dem Zwecke, das Resultat der Tätigkeit?" Sie ist der Politik koordiniert und greift in diese hinüber, weil auch ihr das Problem angehört, wie der Staat bei dem Wechsel der Generationen fortbestehen und fortschreiten könne. Indem es aber auch zur sittlichen Aufgabe gehört, daß das Gesamtleben in der Kirche forterhalten werde, tritt diese Erziehung auch mit dieser, die Pädagogik mit der Lehre von der religiösen Gemeinschaft — verstanden als ein Teil der Ethik — in Verbindung [2]). Für die Didaktik bildet ein dritter ethischer Organismus den Standpunkt: „die Gemeinschaft des Wissens und der Sprache". Diese beruht auf der intellektuellen Wechselwirkung zwischen dem Einzel- und dem Gesamtbewußtsein. Ihr Grundverhältnis ist das des Lehrens und Lernens, bestehend in der Übertragung von Gedanken aus einem persönlichen Bewußtsein in ein anderes; der ethische Prozeß auf diesem Gebiete vollzieht sich durch das Zusammenwirken von Erfindung und Mitteilung, von virtuoser Hervorragung und intellektuellem Gemeinbesitz. Der Träger dieser Betätigung ist die Schule im weitesten Sinne des Wortes, umfassend die eigentliche Schule, die Universität und die Akademie der Wissenschaften. Sie vermittelt das Wissen des einzelnen und das des ganzen Volkes, also Individualität und Nationalität [3]).

Die Disziplin nun, welche die Organisation dieser sittlichen Gemeinschaft zum Gegenstande hat, ist die Didaktik, „welche", wie Schleiermacher bemerkt, „in einem größeren Sinn und Stil behandelt und mit beständiger Beziehung auf die Volkseigentümlichkeit durch alle Formen der Mitteilung hindurchgeführt zu werden verdient" [4]).

Ausgeführt hat Schleiermacher nur die Erziehungslehre; in den bekannten Vorlesungen darüber gibt er übrigens der Erziehung eine noch breitere Basis als in den eben angegebenen methodologischen Erörterungen, indem er sie nicht bloß zu Staat und Kirche, sondern auch zur Gemeinschaft der Sprache und jener der Sitten — dem vierten ethischen Gebiete der Schleiermacherschen Sittenlehre —, also zur „Totalität der Vernunfttätigkeit" in Beziehung setzt [5]). Die Didaktik hat er nicht ausgeführt, sei es, daß er das empirisch-historische Material noch zu wenig bearbeitet fand, um nach einem so weit-

---

[1]) Vgl. des Verfassers Abhandlung in „Aus Hörsaal und Schulstube" „Über Schleiermachers Erziehungslehre", S. 18—29. — [2]) Erziehungslehre, herausgegeben von Platz 1846, S. 7, 12 f. — [3]) Entwurf eines Systems der Sittenlehre, herausgegeben von Schweizer 1835, § 179. — [4]) Daselbst, § 282. — [5]) Erziehungslehre, S. 40, 108, 607.

greifenden Plane organisiert zu werden, sei es, daß er der Geschmeidigkeit seiner ethischen Kategorien, welche er in gekünstelter Weise aus den metaphysischen ableitet, selbst mißtraute.

An Weite des Horizonts würde es einer Didaktik in Schleiermachers Sinne nicht fehlen, dagegen wäre zu besorgen, daß ihre Aufgaben der nötigen Begrenzung und darum Bestimmtheit ermangelten. Als Lehre von der Mitteilung müßte sie so weit reichen, als sich Lernen und Lehren in ganzer Ausdehnung, Überlieferung, geistiger Verkehr, Gedankenzirkulation erstrecken; sie müßte auch die Wissenschaft von der Sprache als dem vornehmsten Mittel der Mitteilung, ja auch die von den Werken der Sprachkunst handelnden Disziplinen: Rhetorik, Poetik, Literaturlehre einbegreifen, und insofern sie nicht bloß die Stätten des Unterrichts, sondern auch die der Pflege der Wissenschaft in sich faßt, erweitert sie sich von einer Theorie der Gedankenübertragung zu einer solchen der Gedankenerzeugung, also einer Wissenschaftslehre in weitester Ausdehnung.

Trotz dieser Bedenken sind die Schleiermacherschen Aufstellungen in hohem Grade anregend und fruchtbar. Wenn auch nicht in endgültiger Weise, vollziehen sie die Loslösung der Didaktik von der Pädagogik, indem sie beiden Disziplinen gesonderte Ausgangspunkte und damit Selbständigkeit geben; in bezug auf die Pädagogik enthalten sie wesentlich richtige Gesichtspunkte, aber auch ihre Mängel bezüglich der Didaktik liegen mehr in der Unbestimmtheit und zugleich Starrheit der leitenden Begriffe, als darin, daß das Wesentliche der Sache verfehlt würde.

4. Das Verhältnis von Pädagogik und Didaktik bestimmt sich nach dem Verhältnisse, in welchem die Gegenstände dieser Disziplinen: die beiden großen Erscheinungen der moralischen Welt, welche wir als Erziehungswesen und als Bildungswesen bezeichnen, zueinander stehen. Beide nun gehören zwar einer und derselben Sphäre an: der Gesamtheit der Vermittelungen, welche der Lebenserneuerung des sozialen Organismus dienen, allein innerhalb dieser Sphäre erscheinen sie als gesonderte, und zwar gleichgeordnete Gebiete. Das Erziehungswesen ist keine Provinz, noch weniger ein Anhängsel des Bildungswesens: die Aufgabe der stellvertretenden Fürsorge für das werdende sittliche Leben hat ihr eigenes Ethos, ihre besonderen Motive, Zwecke, Mittel, Veranstaltungen gegenüber der Aufgabe, gewisse intellektuelle Güter zu einem geistig fruchtenden Gemeinbesitz zu machen. Aber auch umgekehrt ist das Bildungswesen mehr als eine Veranstaltung zu Erziehungszwecken: der Bildungserwerb und die ihm dienende kollektive Arbeit schaffen sich einen Organismus, der vom Gesichtspunkte der sittlichen Angleichung des Nachwuchses allein nicht zu verstehen ist.

Wenn es sich um eine bloß deskriptive Darstellung handelte, welche die beiden Gebiete im Ganzen des Lebens eines Volkes oder im Ganzen der Kulturbestrebungen einer Zeit aufzusuchen hätte, so könnte es gar nicht in Frage kommen, daß ihnen gesonderte Plätze anzuweisen wären. Wie ein Volk seinen Nachwuchs erzieht, ist darzustellen im Zusammenhange mit der Schilderung seiner politischen und sozialen Verfassung, seiner öffentlichen und häuslichen

Sitten, seiner Gottes- und Weltanschauung im allgemeinen; dagegen was einem Volke als Bildung gilt, welche geistigen Güter bei ihm in allgemeinem Umlaufe sind, welche als Lehrgut verwendet werden, und welche Veranstaltungen den daraus erwachsenden Bedürfnissen dienen, muß da aufgezeigt werden, wo von seinen geistigen Interessen, von seiner Literatur und Wissenschaft, Dichtung und Kunst die Rede ist. Diese Verschiedenheit macht sich noch mehr bei der geschichtlichen Darstellung der beiden Gebiete geltend. Die Geschichte des Erziehungswesens hat sich durchweg in der Nähe der Geschichte der Zivilisation, der Sitten, der sozialen Ordnungen zu halten; ihre Betrachtungsweise ist hauptsächlich die völkerpsychologische, indem sie zu zeigen hat, wie die Obsorge für den Nachwuchs durch den Volks- und Zeitgeist bestimmt ist. Die Geschichte des Bildungswesens dagegen hat die Geschichte des geistigen Lebens zum nächsten Stützpunkte, besonders die der sogenannten schönen Literatur, in welcher sich das Niveau desselben am unmittelbarsten zu erkennen gibt; als Geschichte der Schulbücher, Bildungsschriften, Enzyklopädien wird sie selbst zur Literaturgeschichte; als Geschichte der Lehrmethoden tritt sie mit der der Wissenschaften in Verbindung; nur bei der Verfolgung der Veranstaltungen der Bildung, besonders des Schulwesens, bedarf sie der Anlehnung an die Geschichte der politisch-sozialen Entwickelung. Auch sie hat den völkerpsychologischen Gesichtspunkt einzuhalten, indem sie dem Zusammenhange zwischen dem National- und Zeitcharakter und den Bildungsidealen und -bestrebungen nachgehen soll; zugleich aber liegt ihr ob, den oft so wunderbaren Erbgang zu verfolgen, vermöge dessen sich Bildungselemente von einem Volke auf das andere, von einer Epoche auf die andere übertragen, sich summieren und zu anderen und anderen Gestaltungen zusammensetzen, ein Vorgang, dem auf seiten des Erziehungswesens nicht gleich ausgeprägte Erscheinungen entsprechen.

Diese Scheidung von Erziehungs- und Bildungswesen, die sich bei der deskriptiven und historischen Behandlung gleichsam von selbst vollzieht, wird die philosophische um so weniger aufzuheben geneigt sein, je mehr sie von jenen Nutzen zu ziehen beflissen ist. Aber auch die individuellen Probleme der Pädagogik und Didaktik charakterisieren sich dadurch als verschiedene, daß sie die Untersuchung anweisen, getrennte Stützpunkte zu wählen. Zwar lenken sie beide Disziplinen in gleicher Weise auf die Psychologie hin, und zwar einerseits auf die Psychologie als die Lehre von den Funktionen der Seele, und andererseits auf jene, ihrer Ausgestaltung noch harrende Lehre von den menschlichen Typen, welche man bald als Ethnologie (J. Stuart Mill), bald als Charakterologie (Bahnsen) bezeichnet, bald als einen Teil der Anthropologie behandelt hat; aber es sind andere Partien dieser Wissenschaften, welche der Pädagogik, andere, welche der Didaktik als Stütze dienen. Jene wendet sich an die Theorie von den Strebungen und Gefühlen, sowie an die Lehre von den ethischen Typen oder den Charakteren; diese dagegen an die Lehre von der Erkenntnistätigkeit und an die Untersuchungen über die geistigen Typen: die Talente, die „Köpfe“. Jener liegt daran, den Interessenkreis psychologisch zu überblicken, seine Quellen zu erkennen, seine individuellen Unebenheiten nach ihren Ursachen zu verstehen; diese hat es mit dem Gesichtskreise zu tun, mit

den psychischen Tätigkeiten, welche ihn konstituieren, den Anlagen und Geistesrichtungen, welche ihm seine individuelle Gestalt geben.

Auch zur **Ethik** stehen die beiden Disziplinen in verschiedener Beziehung: die Pädagogik in einer näheren, die Didaktik in einer entfernteren. Beide haben es mit Wertbestimmungen, Motiven, Aufgaben, Gütern, sowie mit den Elementen der sittlichen Persönlichkeit zu tun, aber die Pädagogik hat die werdende sittliche Persönlichkeit nach allen ihren Stützpunkten und Beziehungen zu verfolgen; sie hat ferner eine der Grundbedingungen der Erhaltung und indirekt der Erzeugung aller sittlichen Güter zu erklären und eine Betätigung zu beleuchten, die den Charakter der Pflichtausübung trägt, während die Didaktik sich darauf beschränken kann, die sittlichen Lebensaufgaben als den Abschluß und gleichsam die Einfriedigung der geistigen Strebungen, mit denen sie sich beschäftigt, hinzustellen. Dafür tritt sie mit anderen philosophischen Disziplinen in Verbindung, welche der Pädagogik fern liegen: mit der **Logik** als dem Kanon des Denkens und mit der Erkenntnistheorie oder Wissenschaftslehre als der Lehre von der Erzeugung des geistigen Inhaltes — eine Verbindung, die zurzeit allerdings mehr als eine zu fordernde, denn als eine wirklich durchgeführte erscheint.

---

5. Der Erhebung der Didaktik zu einem besonderen, in sich geschlossenen Untersuchungsgebiete stellen sich nun aber noch andere und gewichtigere Bedenken als die besprochenen Hoheitsrechte der Pädagogik entgegen, Bedenken, welche nicht sowohl die Selbständigkeit der Bildungslehre, als vielmehr die Tunlichkeit einer **einheitlichen Durchführung** derselben betreffen.

Es liegt im Wesen der Bildung, daß sie ihren Inhalt aus verschiedenen Gebieten des Wissens und Könnens schöpft. In ihren entwickelteren Formen begreift sie eine ganze Reihe von Elementen in sich, deren jedes zugleich ein mehr oder weniger umfassendes Forschungsgebiet oder eine Sphäre der Kunstübung darstellt; zumal umfaßt die moderne höhere Bildung eine große Vielfachheit von Materien: außer den historisch überkommenen Elementen — dem philologisch-literarischen in seiner Ausdehnung auf tote und lebende Sprachen, dem theologischen, dem philosophischen und dem mathematischen — die vielförmigen, der Geschichts- und Weltkunde und den Naturwissenschaften angehörigen Kenntnisse und obenein technische, musikalische, gymnastische Fertigkeiten. Diese universale Tendenz der Bildung schließt aber den ausdrücklichen oder stillschweigenden Verzicht in sich, in so disparaten Gebieten bis zu fachlicher Sachkenntnis und Meisterschaft vorzudringen: der Gebildete als solcher, mit einem gangbaren, gemeingültigen Geisteserwerb und vielseitiger Empfänglichkeit sich bescheidend, beansprucht weder Gelehrter noch Virtuos zu sein, und der Bildungsunterricht begnügt sich damit, überall nur die elementaren Schwierigkeiten zu überwinden, einen gewissen grundlegenden Fond des Wissens herzustellen, die psychischen Vermittelungen, die für dessen Erweiterung erforderlich sind, geläufig zu machen, bestenfalls den Reiz der verschiedenen Studien einigermaßen zur Wirkung zu bringen.

Kann man der Bildungsarbeit diese Beschränkung auf das Elementare und Populäre zugute halten, so ist zu dem gleichen Anspruche nicht berechtigt, wer es unternimmt, jene selbst der Untersuchung zu unterziehen und eine Bildungslehre aufzustellen. Für ein solches Unternehmen erscheint es als unerläßlich, die Herkunft der Bildung aus der Wissenschaft und selbst aus der Kunst zu überblicken, also auch mit den letzteren vertraut zu sein, nicht bloß die Früchte zu kennen, welche der Bildungserwerb einsammelt, sondern zugleich die Bäume, auf denen sie gewachsen sind. Wer über Bildungsgehalt der Lehrgegenstände, über Auswahl, Anordnung und Behandlung der Unterrichtsmaterien urteilen will, muß eindringendere Studien gemacht haben, als es Bildungsstudien sind, und die Forderung scheint unabweisbar, daß sein Wissen mit der Bildung die Universalität und zugleich mit der Wissenschaft die Gründlichkeit gemein haben müsse.

Solche Anforderungen waren in der Periode, aus welcher die Idee und die Anfänge einer Didaktik stammen, einigermaßen erfüllbar: im 17. Jahrhundert war das Streben nach enzyklopädischer Gelehrsamkeit an der Tagesordnung; die Namen Polyhistorie, Polymathie, Pammathie, Pansophie, Zyklopädie hatten einen guten Klang, und von den Vertretern der Lehrkunst besaßen wenigstens einige — so Joachim Jung, Komensky, J. J. Becher — ein umfassendes und vielseitiges Wissen. Noch im vorigen Jahrhundert konnte Joh. Math. Gesner in seiner berühmten Göttinger Vorlesung: Isagoge in eruditionem universalem seinen Zuhörern Anweisungen zu Bildungsstudien nach allen Richtungen geben, denen es kaum irgendwo an Sachkenntnis und selbst Vertiefung fehlt, und der Theolog und Philolog Joh. Aug. Ernesti vermochte in den Initia doctrinae solidioris (zuerst 1734) die philosophischen Disziplinen, zugleich aber mathematische und physikalische Materien mit Beifall abzuhandeln. Ein derartiges Umspannen verschiedener Erkenntniskreise ist heutzutage durch die außerordentliche Ausdehnung derselben und durch die Ausprägung der ihnen zugehörigen Methoden verwehrt; allseitige Gelehrsamkeit, enzyklopädische Forschung sind in sich widersprechende Begriffe geworden, da wir gelehrte Forschung nicht anders als auf ein begrenztes Gebiet bezogen denken und einem Durchlaufen des orbis doctrinae den wissenschaftlichen Charakter absprechen; Polymathie ist uns untrennbar von der Nebenbedeutung des Zerfahrenen und Seichten, Universalität von der des Oberflächlichen oder des Überspannten. Eine Didaktik, welche wie die Lehrkunst der Renaissance ein artificium omnes omnia docendi zu sein beansprucht, erscheint uns, nach heutigem Maßstabe gemessen, als eine Verstiegenheit, als ein Unternehmen ohne Basis, wenn nicht gar ohne Zweck, und es kann fraglich scheinen, ob nicht jedes analoge, wenngleich anders formulierte Unternehmen von dem gleichen Urteile betroffen werde.

In gelehrten Kreisen begegnet man fast überall der Ansicht, daß das Was und Wie der Bildungsstudien auf Schulen von den einzelnen Fachwissenschaften aus bestimmt werden müsse, deren Vertreter vermöge der vollen Beherrschung der Materien und Methoden ihres Gegenstandes den besten Aufschluß über dessen zweckmäßigen Lehrbetrieb zu geben vermögen; nur die Nähe der Fach-

wissenschaften sichere didaktischen Vorschriften Verläßlichkeit und Gediegenheit; je mehr sich die Reflexion von jener entferne, um ins Allgemeine zu gehen, um so mehr verliere sie an Halt und wissenschaftlichem Charakter. Es hätte danach nur die spezielle, von einer Mehrheit von Fachgelehrten vertretene Unterrichtslehre eigentliche Berechtigung; ihre Form müßte die eines Sammelwerkes, einer Kollektivarbeit sein; was darüber hinausgeht, wäre ein luftiger Bau, steter Umgestaltung von jener Grundlage aus entgegensehend, sohin einer einheitlichen Didaktik durch Aufteilung ihrer Aufgaben an die einzelnen Wissenschaften, auf welche der Inhalt der Bildung zurückweist, der Boden entzogen. Seit beim Schulunterricht und bei der Lehrerbildung das Fachsystem eine erhöhte Geltung gewonnen, haben ähnliche Ansichten auch bei Schulmännern Platz gegriffen, und nicht eben wenige bringen einer allgemeinen Unterrichtslehre, möge sie auch durch so klangvolle Namen wie Herbarts, Schleiermachers u. a. vertreten sein, abgesehen von anderen Bedenken, darum Mißtrauen entgegen, weil ihnen eine solche zumute, auf fremde Studiengebiete hinüberzuschweifen. Auch in der didaktischen Literatur macht sich die Richtung auf Spezialisierung geltend; man überläßt gern die allgemeine Reflexion über Unterricht und Bildung der Pädagogik und beschränkt sich auf bestimmte Schulformen oder Lehrfächer, so daß der Didaktik, gleichsam eingezwängt zwischen das Nachbargebiet und den durchschnittenen Boden der Einzeldarstellungen, der Raum zur Entfaltung benommen wird.

6. Und doch kann es bei dieser Ablehnung oder Zurückschiebung der übergreifenden Fragen nicht sein Bewenden haben; die Teile in der Hand zu behalten und auf das geistige Band zu verzichten, ist kaum irgendwo unzulässiger als bei den Aufgaben der Bildung und der Bildungslehre. Hier kann keine Spezialarbeit von der Anwendung genereller Bestimmungen absehen: der Unterrichtszweck, das Verhältnis des Gegenstandes zu anderen, die Entwickelungsstufen der Schüler, die allgemeinen didaktischen Vermittelungen, die herrschenden Lehreinrichtungen, die geistigen Interessen der Zeit bilden unvermeidlich die Beziehungspunkte auch der speziellsten, der Fachwissenschaft noch so nahe gehaltenen Erörterung, und diese steht darum immer in dem Bereiche gewisser allgemeiner didaktischer Ansichten und selbst Lehrmeinungen. Von der Vertrautheit mit diesen Voraussetzungen, der umsichtigen Anwendung jener Kategorien, der sorgfältigen Einfügung der partiellen Vorschriften in die für das Ganze geltenden hängt aber der Wert solcher Arbeiten um nichts weniger ab als von der Beherrschung des Materials. Eine Kollektivarbeit ohne gemeinsame leitende Grundsätze wäre ein dem Endzwecke wenig entsprechendes Aggregat; solche Grundsätze aber sind nicht anders als durch eigens darauf gerichtete und weitgreifende Reflexion festzustellen. Ja gerade die dringendsten Aufgaben des Bildungswesens der Gegenwart weisen auf das Ganze und das Allgemeine hin und stehen zu der Neigung zu fachlicher Abschließung in auffallendem Widerspruch; es ist zurzeit weit weniger von Belang, die einzelnen Lehrgegenstände methodisch auszubauen, als deren wechselseitige Beziehungen zur Geltung zu bringen, die Fugen wahrzunehmen, in denen sich das vielfache Wissen und Können, aus welchem die Bildung erwächst, berührt, und Auswahl, Anordnung, Behandlung der fach-

lichen Materien mit Rücksicht auf die Gesamtwirkung des Unterrichts zu bestimmen. Unsere Lehrpläne leiden nicht an Unwissenschaftlichkeit, sondern an unorganischer Aufschichtung des Wissensstoffes, an Mangel der didaktischen Gliederung; unseren höheren Unterricht drückt nicht die Kenntnislosigkeit der Lehrer, sondern die Abschließung des einzelnen von den Interessen des Nebenmannes und den gemeinsamen Zielen der Schule; und die Abhilfe dagegen steht nicht bei den Fachwissenschaften, noch bei der speziellen Methodik, sondern bei der allgemeinen Bildungslehre.

Das Vorurteil, daß eine solche bei ihrer übergreifenden Tendenz einer gewissen Kraftlosigkeit oder unfruchtbaren Abstraktion verfallen müsse, stützt sich auf gewisse Eindrücke, denen sich auch ein Verteidiger derselben nicht entziehen kann, die aber doch nicht unbesehen als bestimmende Gründe zuzulassen sind. Die Weisungen über Bildung und Unterricht, welche gelehrte Kenner vom Standpunkte ihrer Fachwissenschaft aus geben, sind häufig durch wohltuende Sicherheit und überzeugungwirkende Klarheit ausgezeichnet und stechen dadurch nicht selten vorteilhaft von den Aufstellungen der abstrakten Unterrichtslehre ab. Aus den wässerigen Fluten Basedowscher und Trappscher Lehrweisheit erheben sich die auf die Altertumswissenschaft begründeten Consilia scholastica F. A. Wolfs wie ein Eiland, auf dem man beruhigt Fuß faßt; die Bemerkungen Jakob Grimms und die Erörterungen Philipp Wackernagels über den Unterricht im Deutschen befreien uns mit eins von dem doktrinären Formalismus, mit welchem nach Pestalozzis Vorgang die Schulmethodik diesen Lehrzweig übersponnen hat; gegen die anspruchslose Gediegenheit der Vorschriften Nägelsbachs, Roths, Palmers u. a. treten in manchen Punkten selbst die scharfdurchdachten Distinktionen der Herbartschen Didaktik zurück, die von dem Vorwurfe nicht frei ist, über der formalen Tendenz das Eigentümliche der verschiedenen Unterrichtsmaterien zu vernachlässigen und sich mit dem Hervorrufen psychischer Tätigkeiten zu begnügen, anstatt bis zur Vermittelung von bestimmten Erkenntnissen vorzudringen. Durchgehends hat die Unterrichtslehre, sobald sie sich einer der Fachwissenschaften, sei es Philologie oder Theologie oder Geschichte, annäherte, den stärkenden und anfrischenden Einfluß derselben erfahren, und so liegt wohl die Auffassung nahe, daß sie solchen Umgang zumeist zu pflegen habe, um sich gedeihlich zu entwickeln.

So richtig dies ist, so darf doch daraus nicht die Unfruchtbarkeit systematischer Versuche geschlossen werden. So ist, um bei den angeführten Beispielen zu bleiben, der Philanthropismus nicht lediglich nach seinen Resultaten, sondern auch nach seinen Zwecken zu beurteilen, und zu diesen gehörte das ganz berechtigte Streben, die Studien miteinander und mit den natürlichen Neigungen des Lernenden in Verbindung zu setzen und ihren Druck durch geistige Belebung — mochte diese auch in kleinlichem Geiste aufgefaßt sein — zu lindern. Diese philopädische Tendenz der Aufklärungspädagogik hat auf die Folgezeit einen bestimmenden und keineswegs bloß nachteiligen Einfluß ausgeübt; die wässerige Weisheit jener Männer hat so manche Kanten und Härten weggewaschen, und selbst ihre Theorien haben durch Anregung besser begründeter allgemeiner Untersuchungen wohltätig gewirkt.

Nicht anders die Pestalozzische Unternehmung, wenngleich sie vielfach in unfruchtbaren Formalismus ausgelaufen ist. Die leitende Idee Pestalozzis: für die Lehrgebiete der Volksschule die letzten, wahren Elemente und die ihnen entsprechenden geistigen Elementaraktionen aufzusuchen, um den Lehrinhalt durch Kombination und Verzweigung dieser Elemente zu gestalten und das Lernen zu einer mit innerer Notwendigkeit sich fortspinnenden Abfolge von psychischen Tätigkeiten zu machen, zeugt von einer Tiefe der Auffassung, bis zu der kaum irgend welche fachwissenschaftlichen Lehranweisungen vorgedrungen sind. Und dieser sein leitender Gedanke hat nicht bloß die Unterrichtslehre befruchtet — wir danken ihm die geometrische Anschauungslehre und mit ihr die Ergänzung der Euklidischen Methode, das Denkrechnen, die Anfänge des rationellen Zeichenunterrichts und die der Heimatskunde — sondern er hat selbst in das Gebiet der wissenschaftlichen Forschung anregend hinübergewirkt, ein allerdings einzig dastehender Fall, der aber für sich allein beweist, daß die Didaktik von den Fachwissenschaften keineswegs immer nur zu empfangen braucht, sondern selbstkräftig genug ist, um einmal auch geben zu können. Der Erkenntniskreis, für welchen die Pestalozzische Methode ein wesentliches Ferment gebildet hat, ist die neuere Geographie, deren Begründer Karl Ritter die Grundidee seines Werkes dem Verkehre mit dem schweizerischen Pädagogen und der Anwendung seiner Methode dankte[1]).

So ist auch der Umstand, daß die Didaktik Herbarts mannigfacher Berichtigung durch unbefangene Würdigung sowohl des positiven Gehaltes der Lehre im allgemeinen, als der einzelnen Lehrstoffe im besonderen bedarf, kein Grund, die von ihm eingeschlagenen Bahnen als aussichtslose zu verlassen. So kurzsichtiger Geringschätzung des von ihm Dargebotenen wäre die Mahnung Goethes entgegenzuhalten, die auf alle bedeutenden Schöpfungen Anwendung findet: die Nachkommenschaft möge nicht „mit eklem Zahne an den Werken

[1]) Vgl. Kramer „K. Ritter ein Lebensbild" I, 307, aus einem Briefe Ritters, seine Erdkunde betreffend. „Meine erste Absicht bei der Unternehmung dieser Arbeit war, ein Versprechen zu erfüllen, das ich Pestalozzi gegeben hatte, für sein Institut im Geiste seiner Methode die Geographie zu bearbeiten; wirklich begann ich meine Arbeit, fand aber in der Bearbeitung des geographischen Stoffes nur Stückwerk und Zufälligkeit, also in der Behandlung der Wissenschaft Willkür. Da ich nun im Geiste der Methode (die Methodiker verstehen selbst nichts von Geographie) jede Willkür verschmähte und das Notwendige suchte, so fand ich es auch, glaube ich, glücklich aus dem geographischen Chaos heraus, und nun wickelte sich mir, da ich einmal den Faden hatte, der ganze verwirrte Knäuel von selbst auf." Und daselbst II, 146* aus Vulliemin, Le Chrétien évangélique 1869, p. 24: „C'est à Pestalozzi que Ritter fait remonter l'impulsion première à son esprit et la principale part de ce qui'l y a de meilleur dans son œuvre. Quarante ans après son séjour à Yverdon nous l'avons entendu le déclarer avec bonheur: «Pestalozzi», nous disait-il, „ne savait pas en géographie ce qu'en sait un enfant de nos écoles primaires; ce n'en est pas moins de lui que j'ai le plus appris en cette science; car c'est en l'écoutant, que j'ai senti s'éveiller en moi l'instinct des méthodes naturelles; c'est lui qui m'a ouvert la voie et ce qu'il m'a été donné de faire, je me plais à le lui rapporter comme lui appartenant." Ferner daselbst I, 275 und Ritters Erdkunde, Bd. I, Einleitung.

ihrer Meister und Lehrer herumkosten und Forderungen aufstellen, die ihr gar nicht eingefallen wären, hätten jene nicht so viel geleistet, von denen man nun noch mehr fordert" [1]). Keinerlei fachwissenschaftliche Lehranweisung kann das ersetzen, was Herbart bietet: die weitblickende Vertretung der Gesamtaufgabe des Unterrichts, die nachdrückliche Forderung, daß seine Einwirkungen sich in dem einen Gedankenkreise des Zöglings zusammenfinden und zu einem Totaleffekt verschmelzen müssen, der nicht mehr bloß ein intellektueller, sondern ein ethischer ist. Gerade an dem wunden Punkte der modernen Schulbildung, bis zu dem die spezialisierte Betrachtung gar nicht vordringt, setzt Herbart seine Instrumente an; wenn eines und das andere davon mit einem neuen vertauscht werden muß, ja selbst wenn die Führung des Schnittes eine andere sein müßte, folgt daraus, daß die Operation aufzugeben sei?

7. Die Didaktik besitzt an gewissen bleibenden Problemen und immer wiederkehrenden Aufgaben ein Zentrum, vermöge dessen sie einen eigenen und einheitlichen Untersuchungskreis darstellt, zugleich aber hat sie an ihrer Peripherie Berührungen mit einer Reihe von Wissensgebieten, die ihr den Antrieb zu spezialisierender Verzweigung geben. Diesem Antriebe auf Kosten der Mitte nachzugeben, ist ebenso unstatthaft, wie die Mitte als das Ganze anzusehen und jenen Grenzverkehr gering zu achten. Die menschlichen Dinge insgemein bedürfen nicht bloß, wie der alte Spruch sagt, vieler Hände, sondern auch vieler Köpfe, und insbesondere wollen die Fragen der Bildung und Lehre von mehr als einem Standorte aus angesehen werden; wer sachkundig ist in irgend einem ihrer Zweige, hat das Recht, gehört zu werden, aber wenn er das Ganze fördern will, so muß er die Sprache der Lehrkundigen reden, den Schatz von Vorstellungen und Begriffen sich eigen machen, welchen die Lehrkunde verwaltet.

Nun ist es richtig, daß die Gegenforderung: der Lehrkundige müsse zugleich in universaler Weise sachkundig sein, bei dem heutigen Stande der Wissenschaft nicht erfüllbar ist; sie ist aber bei unserer Fassung der Didaktik keine wesentliche, wenn es auch den Anschein haben mag. Wenn die Didaktik, wie es bei ihren Begründern in der Renaissancezeit der Fall war, beansprucht, Lehrkunst zu sein, also darauf ausgeht, den vielgestaltigen Lehrbetrieb durchgängig zu regeln, so hat sie allerdings die Beherrschung aller zum Unterricht beisteuernden Wissensfelder zur Voraussetzung; wenn sie dagegen, von dieser unmittelbar praktischen und organisatorischen Tendenz absehend, sich bescheidet, Lehrkunde, oder noch begrenzter: Bildungskunde zu sein, so ist sie an eine derartige Universalität nicht geknüpft. Die Bildungslehre muß allerdings auch weitgreifenden Problemen gewachsen sein, zu zeigen imstande sein, wie sich Wissenschaft in Bildung umsetzt, durch welche Vermittelungen ein Erkenntnisinhalt zum geistigen Eigentum wird, welchen Bedingungen ein Lehrbetrieb, der fruchten soll, unterliegt; aber diesen und anderen Aufgaben der Art kann entsprochen werden ohne enzyklopädische Gelehrsamkeit, die für uns einmal hölzernes Eisen ist, auf Grund begrenzter fachwissenschaftlicher Kenntnis, wenn diese nur in der rechten Weise zu Rate gehalten wird. Um die Umsetzung von

---

[1]) Werke Ausg. letzter Hand 1830, XXXVII, S. 62 (über Winkelmann).

Wissenschaft in Bildung zu verstehen, muß der Standpunkt freilich in ersterer genommen werden, aber das Wesentliche ist, daß man jenen Prozeß auf einem Gebiete verfolge und gleichsam durch Autopsie kennen lerne, um sich dadurch für die Aufschlüsse empfänglich zu machen, welche Sachkundige über den analogen Vorgang auf anderen Gebieten geben. Ebenso können, ja sollen sogar die didaktischen Vermittelungen an einem bestimmten Stoffe studiert werden, um das Gewonnene, nun zwar nicht als Schablone für die anderen Stoffe zu verwenden, wohl aber als Schlüssel zu benutzen für das Verständnis des Lehrgebrauchs auf anderen Feldern. Nicht anders wird man die Bedingungen der plastischen Kräfte des Unterrichts aufsuchen, als indem man sozusagen an einer bestimmten Stelle gräbt und, sobald man die Oberfläche überwunden hat, den Verzweigungen, die sich dann darbieten, nachgeht, die eigene Spürkraft durch die Funde anderer ergänzend. Nicht darauf weist die Bildungslehre hin, daß man sich in allem oder möglichst vielem versuche, sondern darauf, daß man bei den Versuchen auf begrenztem Boden lerne, die rechten Fragen zu stellen, an die Natur des Gegenstandes in erster Linie, an die Erscheinungen, welche die allgemeinen Probleme bilden, in zweiter, und in dritter an die Kenner, deren Urteil ergänzend eintritt, wo die eigene Sachkenntnis ihre Grenze findet. Die Schwierigkeit also, welche darin bestand, daß eine wissenschaftliche Behandlung der Didaktik auf die unvereinbaren Forderungen: universale Ausbreitung einerseits und wissenschaftliche Vertiefung andererseits führe, löst sich dahin, daß in Wahrheit nur die letztere Forderung besteht, jene Ausbreitung aber sich auf eine gewisse vielseitige Empfänglichkeit, die partiale Sachkenntnis durch die Aufschlüsse verschiedener Sachkenner zu ergänzen, reduziert, ein Verhältnis, welches mit der wohlbegründeten Studienmaxime: In uno habitandum, in ceteris versandum, nicht in Widerspruch steht.

Aber liegt nicht in der Forderung einer vielseitigen Empfänglichkeit immer noch ein Rest von Universalismus und ein Antrieb, über die Grenzen zu schweifen, welche der moderne Wissenschaftsbetrieb, das fruchtbare Prinzip der Teilung der Arbeit befolgend, befestigt hat? Diese Frage kann wohl mit gutem Grunde durch die Gegenfrage beantwortet werden: Ist wirklich dieses Prinzip der Teilung das einzige, welchem die neuere Wissenschaft ihre Erfolge verdankt, oder erhält sie ihre Signatur nicht zugleich durch andere Prinzipien, welche jenes beschränken und damit die von ihm gebotene Beschränkung aufheben? Die Forschung der Gegenwart hat allerdings Großes geleistet durch Zerlegung früher ungeteilter Erkenntniskreise in Sektoren und Segmente, aber sie hat auch neue Kreise gezogen, sowie vordem getrennte ineinander geschoben und ihre Durchschnittspunkte zu Lichtquellen gemacht. Im Verlaufe dieser Erörterungen waren mehrere Wissenschaften zu nennen, welche das Durchbrechen hergebrachter Scheidewände zur Voraussetzung und die Kombination verschiedenartiger Erkenntnisse zum methodischen Prinzip haben. So gelangt die Sozialforschung zur Gewinnung ihrer Totalansicht der Phänomene der Gesellschaft nur durch Verbindung von Ergebnissen der Staatswissenschaft im weitesten Umkreise, der Kulturgeschichte, der Anthropologie, der Psychologie, der Ethik, ja selbst der Naturforschung, und wollte man dem Soziologen, der doch immer nur in einem dieser

weiten Gebiete vollwichtiger Sachkenner sein wird, ne ultra crepidam! entgegenhalten, so hieße das, ihm sein ganzes Unternehmen verwehren. Die Völkerpsychologie beruht darauf, daß Ergebnisse und Materien, welche getrennten Wissensgebieten: der Philologie, der Linguistik, der Ethnographie, der Psychologie, der Kulturgeschichte u. a., angehörten, unter vereinigenden Gesichtspunkten in einen lebensvollen Kontakt gesetzt werden. Auch die neuere Individualpsychologie sucht ihre Stützpunkte in heterogenen Gebieten: zugleich in der Naturforschung und in den moralischen Wissenschaften, und sie wird auf den letzteren in um so breiterer Ausdehnung fußen müssen, je mehr sie das Prinzip zur Anwendung bringen, die individualen psychischen Phänomene durch die kollektiven Erscheinungen zu deuten (oben S. 27 f.). Das Charakteristische der von Karl Ritter neubegründeten Geographie ist, daß sie weder historische noch Naturwissenschaft, sondern beides zugleich ist, indem sie die mathematisch-astronomische, die physikalisch-naturgeschichtliche und die kulturhistorisch-ethische Betrachtung des Erdkörpers in eine Gesamtansicht vereinigt, von der jede partielle Untersuchung ihr Licht empfängt[1]).

Diesen wissenschaftlichen Unternehmungen wird man trotz des Umfanges und der Verschiedenartigkeit ihrer Voraussetzungen den Vorwurf universalistischer Verstiegenheit nicht machen können. Das gleiche darf für den Versuch einer Bildungslehre in Anspruch genommen werden, um so mehr, als deren Voraussetzungen, wie gezeigt wurde, in beschränkterem Maße, als es eine der genannten Forschungen gestattet, die Beherrschung disparater Stoffe in sich schließen.

---

8. Nach welchem Plane das Gebiet, dessen Selbständigkeit und Einheitlichkeit wir nunmehr nachgewiesen haben, zu bearbeiten ist, kann nach den allgemeinen methodischen Erörterungen, die voraufgegangen sind, in kurzem bestimmt werden.

Der Gegenstand der Didaktik ist die Bildungsarbeit, wie sie sowohl in ihrer kollektiven Gestaltung: dem Bildungswesen, als in ihren individuellen Erscheinungen: dem Bildungserwerbe, wie er durch den einzelnen geschieht, sich darstellt.

Das Bildungswesen ist zugleich ein Organismus und ein Organ: ersteres, insofern es ein relativ abgeschlossenes Ganzes von Anstalten und Veranstaltungen zur Vermittelung der Bildung ausmacht, letzteres mit Rücksicht auf den Sozialkörper, dessen Gesamtfunktion es sich einordnet. Es will betrachtet werden einerseits mit Rücksicht auf die Mannigfaltigkeit, die dasselbe in sich enthält und welche es in ein Gesamtbild zusammenzufassen gilt, und andererseits mit Rücksicht auf die historischen Vermittelungen, auf denen jene Mannigfaltigkeit beruht, also in den wechselnden Gestaltungen, die es im Laufe der Zeit angenommen hat.

Der Bildungserwerb ist wesentlich ein bewußtes und freies Tun und hat als solches den Zweck zum Lebens- und Kernpunkte, will daher in erster Linie

---

[1]) Vgl. des Verfassers Vortrag: „Arbeitsteilung und Werkvereinigung beim Betriebe der Wissenschaft", abgedruckt in „Die Kultur", Wien 1897, Heft 3.

von diesem aus gedeutet werden. Seiner Materie nach erscheint der Bildungserwerb als ein mannigfaltiger, und es sind die verschiedenen Gebiete aufzuzeigen, denen er seine stofflichen Elemente entnimmt. Die Form, welche dieselben sowohl gemäß ihrem Erkenntnisinhalt, als auch gemäß den Zwecken der Bildungsarbeit erhalten, und schließlich die verschiedenen didaktischen Vermittelungen, wie sie durch psychologische Faktoren — die Seelenkräfte und die psychischen Funktionen — sowie durch ethologische Momente — Unterschiede der Bildsamkeit und der Entwickelungsstufen — bedingt sind, bilden die weiteren Gegenstände der Untersuchung, die somit zwanglos die Topik, welche die alten vier Prinzipien des Aristoteles — wenngleich bei veränderter Reihenfolge — an die Hand geben, verwenden kann.

Für die Reihenfolge der Behandlung dieser Punkte ist jene Verschränkung des sozialen und individualen Prinzips (oben S. 27 f.) maßgebend, welche verbietet, Bildungswesen und Bildungserwerb auseinander fallen zu lassen, da jedes nur als durch das andere bedingt verstanden werden kann. Dieser Forderung wird am zweckmäßigsten entsprochen werden können, wenn die Lehre vom Bildungswesen jene vom Bildungserwerb in ihre Mitte nimmt, und zwar derart, daß ihr historischer Teil an die Spitze tritt, dagegen das Gesamtbild des Bildungswesens und der Nachweis seiner Verzweigung in das Ganze der sozialen Betätigung den Schluß bildet, eine Anordnung, bei welcher am ehesten zugleich dem sozialen Charakter des Bildungserwerbes und der Konkretion des Bildungswesens aus individuellen Strebungen und Betätigungen Rechnung getragen werden kann.

Soll auch auf die angemessenste Bezeichnung dieser Abschnitte der Untersuchung Bedacht genommen werden, so ist bezüglich des historischen Teiles zu erwägen, daß er nicht die Aufgabe hat, eine Geschichte der Bildung zu geben, da eine solche ein selbständiges Unternehmen und nicht ein Bestandteil des Systems der Didaktik ist. Letzteres gilt nur von einer derartigen Darstellung, die an der Hand der Geschichte die typischen Formen, welche die Bildungsarbeit angenommen hat, aufsucht und die folgenden Untersuchungen auf die Mannigfaltigkeit des Gegebenen als ihre Basis hinweist, ohne sie doch in dessen tausendfachen Verzweigungen und Vermittelungen zu verlieren.

Der Abschnitt, welcher die Bildungszwecke zum Gegenstand hat, verlangt näher betrachtet insofern eine Erweiterung, als er auch diejenigen Antriebe zum Bildungserwerbe und zur Vermittelung desselben zu berücksichtigen hat, welche nicht genug ins Bewußtsein treten, als daß sie die Gestalt von Zwecksetzungen annähmen. Es sind daher nicht sowohl die Zwecke, als vielmehr allgemeiner: die Motive und Ziele der Bildungsarbeit, wie sie im Lernen und Lehren vorliegt, welche das ganze Feld der hier einschlägigen Untersuchung bezeichnen.

Auch für den folgenden Abschnitt wird die übliche Bezeichnung: Stoff oder Materie der Bildung (gewöhnlich: des Unterrichts) besser mit dem mehrsagenden Ausdrucke: Inhalt der Bildung vertauscht, welcher der Mannigfaltigkeit der Stoffe gegenüber auf die Einheit ihres Beziehungspunktes hinweist und jeden auf seinen Bildungsgehalt hin anzusehen auffordert. Die Fragen nach den

Formen und den Vermittelungen des Bildungserwerbes werden zweckmäßig ungetrennt behandelt werden können, da beide vielfach ineinander übergreifen; dagegen erfordert die Gesamtdarstellung des Bildungswesens und die Aufweisung seiner Stellung je einen Abschnitt für sich; die letztere Aufgabe wird zugleich nach ihrer soziologischen und ihrer ethischen Bedeutung bezeichnet sein, wenn sie dahin gefaßt wird: die Bildungsarbeit im Ganzen der menschlichen Lebensaufgaben aufzusuchen.

Wir haben damit der Untersuchung Ziele und Wege vorgezeichnet, mehr geleitet von den Fragen, die sich uns aus der Sache ergaben, als von der Erwägung der Mittel, die wir etwa zu deren Beantwortung besäßen. Eine solche Erwägung würde raten, die Ziele minder hoch zu stecken und ebenere Wege zu suchen; allein den Aufgaben, welche das Gegebene dem Triebe der Forschung stellt, darf nichts abgebrochen werden, auch dann nicht, wenn sie die Kräfte übersteigen. Sollte der folgende Versuch, zu dem eine solche Aufgabe der Antrieb war, nicht ausreichen, um als Lösung derselben zu gelten, so bescheidet er sich damit, die Aufgabe zu verdeutlichen und zur Herstellung der fehlenden Vorbedingungen zu ihrer Lösung den Anlaß zu geben.

Erster Abschnitt.

Die geschichtlichen Typen des Bildungswesens.

I. Die Bildung in ihrem Verhältnis zur Kultur, Zivilisation und Gesittung.

§ 1.

Zivilisation — Kultur; Gesittung — Bildung.

1. Den Inbegriff der Einrichtungen, Betätigungen und Güter, welche dem Leben der Menschen das Gepräge der Humanität und den menschenwürdigen Inhalt verleihen, oder, wie es die Alten ausdrückten, das ζῆν zum εὖ ζῆν, καλῶς ζῆν erheben[1]), pflegen wir mit dem Doppelausdruck: Zivilisation und Kultur zu bezeichnen. Dem Ursprunge des Wortes entsprechend verstehen wir unter Zivilisation vorzugsweise die Einrichtungen und Lebensformen, welche den Menschen zum Gliede eines Gemeinwesens machen, also die auf Gesellung und Gemeindung hinwirkenden, den wilden und einsamen Egoismus des sogenannten Naturstandes überwindenden Satzungen. In dem Worte Kultur wirkt ebenfalls die Grundbedeutung insofern noch nach, als mit demselben die Bestellung der vielfachen Arbeitsfelder bezeichnet wird, die sich dem über die Trägheit des Naturstandes hinausgeschrittenen Geiste darbieten und die ihnen zugewandte Arbeit mit Gütern lohnen, welche dem Dasein eine wohltuende und würdige Erfüllung geben.

Die Zivilisation beruht auf religiöser und staatlicher Satzung, auf Sitte, Recht und sozialer Ordnung; die Kultur auf Glauben, Wissen, Können, Arbeit und Verkehr, Kunstschaffen und schöpferischer Betätigung aller Art. Jene umfaßt die Grundlagen des Lebens, welche der tiefsinnige Glaube der Alten als den Segen einer Lehre und Zucht ansah, die den Menschen von wohltätigen Gottheiten: Osiris und Isis, Dionysos und Demeter, zuteil geworden sei; die Kultur begreift die Güter in sich, durch welche der Mythos Prometheus das hinbrütende Geschlecht der Sterblichen erwecken läßt, nicht ohne das so entfachte Streben vor Rast- und Maßlosigkeit zu warnen.

---

[1]) Arist. Pol. I, 2; III, 9. Diod. XII, 13 und sonst.

Die Zivilisation vermenschlicht durch Bindung, die Kultur durch Belebung; die Stärke jener liegt in der Dauerhaftigkeit ihrer Grundlagen und in der Festigkeit ihres Gefüges; der Ruhm dieser in ihrer Breite und Fülle. Jene pflegen wir, als das überall wiederkehrende Fundament der Humanität, unberührt zu denken von den Unterschieden des Volkstums: wir sprechen von zivilisierten Nationen, aber nicht von nationalen Zivilisationen; die Kultur dagegen fassen wir gern als geknüpft an die schöpferische Kraft des Volksgeistes und benennen geradezu die Kulturen nach den Nationen, ein Wink des Sprachgebrauchs, der lehrreich bleibt, auch wenn ihm das durchgängige Zusammenwirken von menschlicher und volkstümlicher Anlage entgegengehalten werden muß.

2. Beide Begriffe hat nun die deutsche Sprache mit Wörtern heimischen Ursprungs wiederzugeben gewußt, jedoch nicht, ohne sie schöpferisch umzubilden und ihren vielfältigen Inhalt anders zu formen; in dem Begriffspaare: Gesittung und Bildung wiederholt sich der Gegensatz von Zivilisation und Kultur, aber mit veränderter Fassung und Begrenzung des Gedankens.

Das Wort: Gesittung bringt Beziehungen zum Ausdrucke, die in dem entsprechenden Fremdworte unbezeichnet bleiben. Das letztere geht vom Bürgerverbande aus, das deutsche von der Bindung, welche die Sitte stiftet; aber es bezeichnet nicht bloß objektiv die Gesamtheit der Sitten, sondern auch die den Sitten entsprechende Sinnesart oder Gemütsverfassung und deutet damit zugleich auf die inneren Wirkungen hin, welche aus den Anstalten der Zivilisation auf den einzelnen erfließen, darin dem griechischen ἦθος, Ethos, entsprechend, das ebenfalls einen objektiven Inhalt und eine subjektive Verfassung ausdrückt. Gesittet ist mehr als zivilisiert: es drückt aus, daß die Form, welche die Zivilisation zunächst dem äußeren Leben gibt, zugleich das innere bestimmt und von diesem bewahrheitet wird; man kann von äußerlich-zivilisiertem, aber nicht von äußerlich-gesittetem Wesen sprechen, von Scheinzivilisation, aber nicht von Scheingesittung. Gesittung ist die bis zur Gesinnung vordringende Zivilisation, die Überwindung der Wildheit, sofern sie zugleich der Anfang der Versittlichung ist.

Das Verhältnis von Kultur und Bildung ist insofern ein analoges, als wieder in dem deutschen Worte das subjektive Element mehr zur Geltung kommt als in dem anderen, welches europäisches Gemeingut ist. Bilden greift tiefer und determiniert vielseitiger als kultivieren; dieses lockt aus dem urbar gemachten Boden die Schaffenskräfte hervor, jenes führt sie bis zu innerer Gestaltung fort. Bezeichnen wir ein Volk als ein gebildetes, so geben wir ihm damit ein höheres Prädikat, als der Ausdruck Kulturvolk besagen würde; wir drücken aus, daß das Volk die Güter der Kultur nicht bloß zu erwerben und zu besitzen, sondern auch so zu verwenden weiß, daß sie für die Individuen Quellen persönlicher Eigenschaften werden, als da sind: geweckter Sinn, verfeinerter Geschmack, veredeltes Wesen. Um an den Gaben der Kultur Anteil zu gewinnen, reicht mäßige Empfänglichkeit aus, der Schmuck der Bildung will gesucht und mit Verständnis getragen sein; Kulturmensch ist, wer in eine Kultursphäre hineingeboren und -gewachsen ist; zum Gebildeten dagegen gehört obenein, daß eigene und fremde Bemühung die Elemente dieser Sphäre in der

rechten Weise zusammengeführt und der Persönlichkeit einverleibt habe. Die Kultur, auf Teilung der Arbeit hingewiesen, stellt das Individuum in ihren Dienst und weist ihm eine mehr oder weniger spezielle Betätigung an: die Bildung sucht die aufgeteilten Gebiete wieder zu vereinigen, indem sie ihren Stoff allen oder doch mehreren derselben entnimmt, und sie gewährt dem Subjekte, die strenge Bindung an ein bestimmtes Werk lösend, ein freieres Verfügen über die Werte der Kulturarbeit.

3. Kultur und Bildung zeigen aber noch einen weiteren Unterschied, der über jenen hinausgeht, welcher zwischen Zivilisation und Gesittung statthat. Um letztere auseinander zu halten, kann die Bestimmung genügen, daß sie sich wie Äußeres zu Innen-gewordenem verhalten, bei der Unterscheidung von Kultur und Bildung macht sich zugleich der verschiedene Umfang beider Begriffe geltend. Kultur bezeichnet ein weit umfassenderes Gebiet als Bildung, und diese ist eine Erscheinung neben anderen innerhalb der Kultur selbst. Die Kultur ist die Totalität des vielverzweigten Schaffens in Sprache, Literatur, Glaube, Wissenschaft, Kultus, Kunst, Technik, Wirtschaft; die Bildung hat ihre Stelle in und zwischen diesen Gebieten, in keinem aufgehend, mit allen in Berührung stehend. Ihr Inhalt hat zwar eine Beziehung auf das Ganze der Kultur, aber er gibt es nur mit Auswahl und gleichsam in verjüngtem Maßstabe wieder; das Bildungsstreben ist auf gewisse allgemeine und grundlegende Fertigkeiten, Kenntnisse, Einsichten, auf einen gemeingültigen und gemeinnützigen Inhalt des Könnens und Wissens gerichtet, der sich zum Inhalte der Kulturarbeit etwa verhält wie ein kleinerer Kreis zu einem größeren konzentrischen Kreise. Die Bildungsarbeit gibt sich eine greifbare Gestalt in dem Bildungswesen, als einem Ganzen von Veranstaltungen zur Vermittelung des Bildungserwerbes, während sich die Kulturarbeit bei ihrer Universalität und peripherischen Verzweigung nicht in gleicher Weise in einer Institution zusammenfassen kann. Als Träger der Bildung können soziale Gruppen bezeichnet werden: gebildete Stände, gebildete Kreise; der Träger der Kultur ist das Volk als Ganzes, oder besser der Sozialkörper, der alle Stände und Kreise in sich begreift.

§ 2.

Abhängigkeit der Bildung von der Kultur.

1. Zeigt somit der Begriff der Bildung von den vier in Betracht gezogenen sozialpsychologischen Begriffen den kleinsten Umfang, so läßt sich erwarten, daß er auch der am meisten vermittelte und bedingte sein werde, und wirklich liegen sowohl in der Kultur als in der Zivilisation und der Gesittung Voraussetzungen, die je nach ihrer Modifikation andere und andere Typen der Bildung erzeugen.

Am augenfälligsten erscheint dasjenige, was ein Volk als seine Bildung hegt und überliefert, bedingt durch den Ursprung und die Richtung der demselben angehörigen Kultur. Ob ein Volk seine Kultur im wesentlichen sich selbst verdankt, oder ob ihm Anstoß und maßgebende Elemente der Kulturentwickelung von anderen Völkern gekommen sind, macht sich zwar in allen Sphären seiner Betätigung erkennbar, am meisten aber im Gebiete des geistigen Gemeinlebens,

auf welchem die Bildung beruht. Völker von selbstwüchsiger Kultur treffen die Quellen und die Dokumente ihrer Bildung auf heimischem Boden und in der eigenen Vergangenheit an; das Lehrgut, welches sie ihrem Nachwuchse überliefern, ist ein nationales, die Sprache, in der es niedergelegt ist, hat zwar möglicherweise einen altertümlichen, fremdgewordenen Klang, aber sie ist die Sprache der Vorfahren und verleugnet nicht die Verwandtschaft mit der lebendigen Rede. Dagegen sind Völker von abgeleiteter Kultur darauf angewiesen, ihr Lehrgut auf fremdem Boden zu suchen und sich den Weg zur Bildung durch eine fremde Sprache oder selbst durch deren mehrere mühsam zu bahnen, ein Verhältnis, das unvermeidlich eine schärfere Scheidung von gebildeten und ungebildeten Klassen mit sich bringt: ihre Bildung gleicht einer akklimatisierten Pflanze, deren Anbau geduldige Mühwaltung erheischt und doch auf gewisse Bezirke beschränkt bleibt. Aber diese Ungunst der Lage kann gerade zum Impulse eines um so höheren Aufschwungs werden, wenn Begabung und Energie genug vorhanden sind, die zugeführten Elemente vollständig zu assimilieren und der entlehnten Bildung eine nachgeborene nationale zur Seite zu stellen und mit ihr zu verschwistern; das Gegeneinanderwirken beider Faktoren leitet dann eine weit reichere Entwickelung ein, als sie bei den Völkern bloß nationaler Bildung anzutreffen ist, bei denen die stete Reproduktion des nämlichen Inhaltes leicht zur Erstarrung und Entgeistung führen kann.

2. Ist so der Ausgangspunkt der Kultur von maßgebendem Einflusse auf den Charakter der Bildung, so wirkt darauf nicht weniger die von der Kulturentwickelung eingeschlagene Richtung ein, welche sich danach bestimmt, daß bald diese, bald eine andere kulturelle Betätigung die vorwiegende und wegweisende ist. Wenn das Leben eines Volkes vorzugsweise von dem religiösen Elemente gestaltet und erfüllt ist, so gibt dieses naturgemäß auch für dessen Bildung die Grundlage ab. Lehren und Lernen dienen alsdann in erster Linie der Erhaltung einer geheiligten Überlieferung; die Pflege der geistigen Interessen steht der Priesterschaft zu, und die hieratische Bildung, welche den geistigen Gemeinbesitz dieser ausmacht, bezeichnet das höchste Niveau des Könnens und Wissens; und auch wo sich von ihr eine besondere Weltbildung oder Vulgärbildung abzweigt, bestimmt sich diese in Inhalt und Form nach jener. Das Bildungswesen zeigt strenge und streng festgehaltene Formen und Stufen; der Unterricht ist mehr auf Aneignung des Lehrinhaltes als auf geistige Befruchtung angelegt, dagegen ist das Verhältnis von Lehrer und Schüler so ganz auf Pietät gebaut, daß der Lehre versittlichende Wirkungen gesichert sind.

Das Widerspiel von diesem Typus der Bildung ist derjenige, welcher sich auf Grund einer Kultur von vorwiegend ästhetischer Tendenz entwickelt. Da ist der Dichter der Verwalter des Lehrgutes, welches sein Ansehen nicht bloß vermöge seines inneren Gehaltes, sondern auch auf Grund seiner vollendeten Form errungen hat; der Künstler und der Meister der Rede eröffnen immer neue Quellen der Bildung; ihre Schöpfungen nicht bloß genießen, sondern auch beurteilen zu können, charakterisiert den Gebildeten und hebt ihn über die Masse des nur schauenden und lauschenden Publikums empor. Lehrend tritt auf, wer etwas das allgemeine Interesse Berührendes zu sagen hat; die Schulen sind

Schülerkreise; die Bildung wird gesucht nicht als ein traditionell hochzuhaltender Besitz, sondern als ein edler Schmuck, als ein Mittel, die Persönlichkeit auszubauen und zu runden.

Festere Formen dagegen erhält die Bildung und das Bildungswesen da, wo das Interesse für Wissenschaft und Forschung sich zu einem bestimmenden Elemente des Lebens erhoben hat. Das gelehrte Studium sondert sich von den der Bildung dienenden Bestrebungen, der Betrieb der Forschung von dem elementaren, dem propädeutischen, dem populären Kenntniserwerbe; die Schule als die mehr oder weniger organisierte Gesamtheit der Männer des gelehrten Wissens tritt der Schule als Lehranstalt gegenüber. Insofern die letztere die Aufgabe erhält, zur Wissenschaft vorzubilden, wird sie gelehrte Schule und Kern eines Bildungswesens von festerer Fügung. Neben der gelehrten suchen die Weltbildung und die Vulgärbildung ihre eigenen Bahnen, allein auch sie ziehen die Ergebnisse der gelehrten Arbeit in sich hinein; populäre Darstellungen, Enzyklopädien, Werke der schönen Literatur, Volksschriften werden die Vehikel für die Verbreitung der durch die Forschung gehobenen Schätze, nicht immer zum Heile der Wissenschaft, aber vermöge einer dieser eigenen Expansivkraft, die sie „dem entsprungenen Wasser ähnlich macht, das unablässig fortrinnt, der Flamme, die, einmal geweckt, Ströme von Licht und Wärme aus sich ergießt" [1]).

Dem idealen Zuge, welchen die Bildung durch das Vorherrschen des religiösen, des ästhetischen oder des wissenschaftlichen Elementes erhält, geschieht ein Abbruch, wenn die wirtschaftlich-technischen Interessen eine maßgebende Lebensmacht werden. Sie geben dem Lehren und Lernen eine Richtung auf das praktisch Verwendbare, erheben das Gemeinnützige zum Gemeingültigen und lassen die Tendenz, die Jugend leistungsfähig zu machen, über die andere, sie geistig zu gestalten, überwiegen. Dennoch wirken jene Interessen nicht schlechthin herabziehend auf das Bildungsstreben, sondern vergüten jene Nachteile durch wertvolle Antriebe und Gaben: die Richtung auf Leistungsfähigkeit wird ein Gegengewicht zu der Neigung zum Selbstgenuß und zur Selbstbespiegelung, welche die bloß ästhetische Tendenz mit sich bringt; die Hebung der Arbeit erschließt das Verständnis für deren sittlichen Wert und verstärkt den Antrieb, den Lebensinhalt der Arbeitenden aller Klassen menschenwürdig zu bestimmen. Im Systeme des Bildungswesens wird dadurch nicht bloß der wirtschaftlich-technischen, sondern auch der Vulgärbildung eine Stelle gesichert; der gesamten Bildungsarbeit aber kommt die Vermehrung und Verbesserung der Mittel und Vehikel des geistigen Verkehres zustatten, welche eine gesteigerte Technik herzustellen vermag, ja Fortschritte in dieser Richtung können, wie es die Kunst des Buchdrucks zeigt, dem Bildungserwerb eine völlig neue Gestalt geben: die Bildung druckender Nationen stellt einen eigenen, und zwar in gewissem Betracht höheren Typus dar, als es derjenige ist, den Völker und Zeitalter erreichen können, welche auf die Schrift beschränkt sind.

3. Die Ordnung des Daseins, welche der Zivilisation verdankt wird, ist für das Erstehen eines geistigen Gemeinlebens, wie es die Bildung als ihren

---

[1]) J. Grimm „Über Schule, Universität, Akademie" am Anfange.

Boden verlangt, eine weiter zurückliegende, aber nicht minder notwendige Bedingung als die Kulturarbeit. Allem inneren Gestalten muß die Zucht der unsteten Strebungen, aller feineren psychischen Wechselwirkung die Regelung der äußeren Beziehungen von Mensch zu Mensch vorangehen. Insofern sind die zivilisatorischen Mächte die Grundlagen der Bildung, und wenngleich sie dieselbe nicht erzeugen, sondern nur tragen und schirmen, so macht sich eben dadurch ihr Einfluß darauf in vielfältiger Weise geltend. Die Wendepunkte der Lebensalter, welche Sitte und Recht fixieren, indem sie Unmündigkeit, Mündigkeit und Volljährigkeit gegeneinander abgrenzen, sind wie für den Erziehungs-, so auch für den Bildungsgang des Individuums von maßgebender Bedeutung, da sie mehr oder weniger bei der Abstufung oder dem Abschlusse desselben zum Augenmerk dienen. Von der Art und Weise, wie Sitten- und Rechtsordnung das Verhältnis der sozialen Klassen zueinander bestimmen, hängt es ab, ob die Bildung einen ständisch geschlossenen Charakter annimmt oder auf einem umfassenderen homogenen Geistesleben ihre Basis findet. Sittliche und Rechtsanschauungen entscheiden darüber, ob und inwieweit das weibliche Geschlecht an den geistigen Gütern teilzunehmen habe, und gewähren oder versagen damit einem eigenartigen Zweige der Bildung die Entfaltung, wenigstens einem bedeutsamen Fermente der Bildungstendenzen die Einwirkung. Der Einfluß der Staatsgewalt auf das Bildungswesen tritt da am bestimmtesten hervor, wo dieses einen Umfang und eine Bedeutung erreicht hat, welche dessen rechtliche Organisation unerläßlich machen. Von dem Charakter der Staatsverfassung, von dem Verhältnisse des Staates zu den übrigen Sozialverbänden: Familie, Volk, Gesellschaft, Religionsverband, von dem die Verwaltung erfüllenden Geiste hängt es dann ab, welche Richtung das Bildungswesen als rechtlich umschriebenes Organ des öffentlichen Lebens einschlägt, und diese Richtung ist für die verschiedensten, selbst geringfügigsten Funktionen der Bildungsarbeit von bestimmendem Einfluß. Aber noch bevor ein derartiges Eingreifen stattfindet, übt die öffentliche Gewalt auf die Entwickelung der Bildung stetige Einflüsse aus: diese schlägt andere Bahnen ein in großen Staaten als in kleinen Gemeinwesen, andere in monarchischen als in republikanischen, andere da, wo ein konservativer Geist das öffentliche Leben trägt, als da, wo die Lust an Wechsel und Neuerung freien Spielraum findet. In dem einen Falle wird das Erwachsen von geschlossenen stabilen Formen des Bildungserwerbes, in dem anderen dessen bewegliches und individuelles Element mehr begünstigt, auch ohne unmittelbare Einwirkung des Staates, lediglich vermöge der Wechselwirkung, in die sich die verschiedenen Richtungen menschlicher Betätigung von selbst setzen.

4. Wenn die Sitten- und die Rechtsordnung vorzugsweise die Formen und Veranstaltungen des Bildungserwerbes beeinflussen, so bedingt die Gesittung die innersten Triebkräfte des Strebens nach homogener Gestaltung des geistigen Besitzes. Die Bildungsideale, so vielförmig sie bei der verschiedenen Richtung der Kulturbestrebungen sein mögen, reichen mit ihren Wurzeln bis in den Boden der ethischen Anschauungen, Urteile, Begriffe hinein, in denen ein Volk seiner Gesittung inne wird. Unter den Motiven des Bildungsstrebens fehlt nie das aus der Überzeugung erwachsende, daß es recht und gut sei und zur Aufgabe

des Menschen gehöre, einen wie immer gearteten geistigen Inhalt aufzunehmen, sich eigen zu machen und sich dadurch einer Gemeinschaft einzureihen. Wo die Reflexion, und sei es auch nur die naive, volkstümliche, wie sie ihr Ergebnis in Spruch und Sprichwort niederlegt, sich über diese Fragen Rechenschaft zu geben sucht, kann sie nicht anders, als Gesittung und Bildung in Beziehung zueinander zu setzen, und nur darin zeigen sich Unterschiede, daß dies bald mit größerem, bald mit geringerem Ernst geschieht. Das Ideal des Gebildeten hat zu seinem Vorläufer das Ideal des *Weisen*. Lange bevor der Gedanke eines veredelnden geistigen Gemeinbesitzes Platz greift, blickt das Volk zu der würdigen Gestalt des Weisen auf, der, von der Gottheit mit höheren Gaben ausgestattet, im Vollbesitze der Geistesgüter ist und zugleich ein Vorbild des Wandels gewährt. Als Merkmale, welche nach der allgemeinen Auffassung den Weisen zukommen, gibt Aristoteles die folgenden an: sein Wissen geht möglichst auf alles, ohne an dem einzelnen zu haften; er weiß, was andern zu erkennen schwer fällt; er kennt überall die Gründe; es ist ihm gegeben, andere zu belehren, und er versteht es, Anordnungen zu treffen [1]). Das sind alles Züge, die im Bildungsideal wiederkehren: auch die Bildung soll Universalität und Gründlichkeit vereinigen; wer sie besitzt, soll fähig sein, sich auszusprechen und sein Wissen und Können anzuwenden. Der Gebildete ist in gewissem Sinne ein Epigone des Weisen, eine abgeschwächte Wiederholung dieser altertümlichen Lichtgestalt. Aber er ist zugleich deren Vervielfältigung; was Vorrecht weniger Hochbegabter gewesen, wird zum Gemeingut einer größeren Anzahl, das geistige Leben rückt von den höchsten Gipfeln in die Niederungen herab [2]).

§ 3.

Die Bildung und die Kulturstufen.

1. Ordnung und würdige Erfüllung des Lebens erscheinen somit als die Voraussetzungen der geistigen Verfeinerung und Angleichung der Menschen, worauf die Bildung beruht, und folgerecht müssen wir die letztere solchen Entwickelungsstufen absprechen, auf denen jene Voraussetzungen noch nicht erfüllt sind. Die *Naturvölker*, die ihren Namen davon erhalten haben, daß ihr Leben, fester Institutionen und dadurch geregelter Betätigung entbehrend, unter dem ungebrochenen Einflusse der Naturbedingungen ihrer Wohnsitze steht, besitzen weder Bildung noch Bildungswesen, und das gleiche gilt auch von *jugendlichen Nationen*, die, durch Anlage und Gunst der Verhältnisse zu höherer Entfaltung bestimmt, noch nicht über die Schwelle derselben geschritten sind. Zwar fehlt es auf diesen Stufen keineswegs an einem Gemeinbesitze von Vorstellungen, Fertigkeiten und selbst Kenntnissen, dessen Aneignung geistige Förderung gewährt und zum Teil mit Bewußtsein erstrebt wird. Schon in der Sprache ist ein Gedankeninhalt niedergelegt, welchen das nachwachsende Geschlecht als wertvolles Erbe empfängt, und die Sprachen der Naturvölker zeigen nicht selten in ihrem Bau Spuren eigentümlichen Scharfsinns und in

[1]) Ar. Met. I, 2. — [2]) Vgl. des Verfassers „Geschichte des Idealismus“ (Braunschweig, Vieweg) I, § 14.

ihrem Wortschatz einen überraschenden Reichtum von Naturbeobachtung; Überlieferungen, welche, wie die so oft wiederkehrenden Erzählungen vom goldenen Zeitalter, von dem Niedergange und der Wiederaufrichtung des Menschengeschlechts von der großen Flut, in graues Altertum zurückreichen [1]), Sagen und Mythen, denen weder Tiefe noch Poesie abgesprochen werden kann, bilden einen Stammbesitz, der nicht ohne veredelnden Einfluß bleiben kann; zu ihm gesellen sich vielfach Gesang und Tonkunst, als Dolmetscher der Empfindung; in Spruch, Sprichwort und Rätsel sind Lehren, Mahnungen, Proben des Verstandes und Witzes niedergelegt; Tanz und kriegerische Übungen werden betrieben, nicht bloß um der Lust und des Nutzens willen, sondern um dem Körper Elastizität und Anmut zu geben. Bei Nationen, die einer Kulturmission entgegenreifen, machen sich die charakteristischen Züge ihrer späteren Bildung schon in der Jugendepoche kenntlich. So wenig die Helden Homers jene Paideia besitzen konnten, die sich erst auf Grund der Homerischen Poesie selbst entwickelt hat, so unverkennbar ist doch die Verwandtschaft der Jugendunterweisung, deren Ziele Achillens' Erzieher Phoinix mit den Worten ausspricht: ein Wort zu sprechen und Taten zu vollbringen wissen [2]), mit dem Bildungssystem der griechischen Blütezeit. Ebenso lassen sich in dem Unterrichte, welchen nach dem Liede Rígsmál in der älteren Edda der junge Jarl von dem Asen Heimdall-Rigr empfängt, unschwer Keime der ritterlichen Bildung des Mittelalters finden. Dennoch wird man daraufhin den begabteren Naturvölkern keinen Typus des Bildungswesens zuschreiben können. Was ihnen dazu fehlt, ist ein gewichtiger und ausgeprägter Lehrinhalt, ein einigermaßen geschlossener Kreis von Stoffen des Wissens und Könnens, sind bestimmte Formen und Reihenfolgen des geistigen Erwerbs und die Ansätze zur kollektiven Gestaltung desselben. Für die Untersuchung aber ist ein derartiges der Fixierung noch entbehrendes geistiges Gemeinleben, welches immerhin ein Analogon der Bildung darstellt, darum von Wert, weil es die Elemente gleichsam in flüssigem Zustande sehen läßt, deren teilweise Kristallisation das Erstehen eines Typus der Geisteskultur bedingt, zugleich aber Kräfte in Tätigkeit zeigt, die auf den höheren Stufen immer noch mitwirken, allein dort leichter übersehen werden können: die von selbst erfolgende Angleichung der Jüngeren an die Älteren, die zwanglose Übertragung und Anübung, den bei seiner Ungebundenheit doch so befruchtenden Verkehr des Alltagslebens.

2. Welche Fortschritte auf der Bahn der Zivilisation, Kultur und Gesittung das Heraustreten aus der Bildungslosigkeit mit sich bringt, ist schwer mit Bestimmtheit anzugeben, doch wird man nicht fehlgreifen, wenn man einen Wendepunkt in die Zeit setzt, wo bei einem Volke die Schrift in Schwang zu kommen beginnt. Die Schrift ist es, welche wie ein Fixativ zur Festlegung des geistigen Inhalts eines Volkslebens wirkt: durch sie gewinnen die religiösen Vorstellungen feste Gestalt in heiligen Büchern; die traditionell überlieferten Kenntnisse verdichten sich zu einem Wissen, das den Kern gelehrter Forschung abzugeben vermag; aus mündlich fortgepflanzten Sagen und Dichtungen ge-

[1]) Geschichte des Idealismus I, § 9. — [2]) Il. IX, 445, *μύθων τε ῥητῆρ' ἔμεναι, πρηκτῆρά τε ἔργων.*

stalten sich die kanonischen Werke der Poesie; die Erinnerungen der Vergangenheit werden zu geschichtlichen Aufzeichnungen, Rechtsbrauch und Sitte substanziieren sich zu Gesetzen. Erst der so festgelegte, zum Schrifttum erhobene Inhalt wird Objekt der eigentlichen Lehre; die ihn fixierende Kunst des Schreibens Gegenstand planmäßiger Einübung. Dem Lesen und Schreiben wird die erste strenge Lehr- und Lernarbeit zugewendet, und wie die Kunst der Buchstaben noch heute im Bildungsgange unserer Kinder an der Schwelle des Unterrichts steht, so bezeichnet sie dessen Eintreten in die Geschichte. Auf den Schriftbetrieb geht aber auch das Entstehen der Schulen zurück; wenigstens finden wir bei schriftlosen Völkern zwar ebenfalls Jugendgesellung zu Zwecken der Zucht und körperlicher Übungen, nicht aber zu Zwecken gemeinschaftlichen Lernens. Mag auch Komenskys Bezeichnung der Schule als einer officina transfundendae eruditionis e libris in homines[1]) nicht ganz zutreffend sein, so sind doch Schule und Buch zusammengehörig und haben in Wechselwirkung gestanden, lange bevor es Schulbücher gab. Das Buch ist aber nicht bloß die Basis der Lehre, sondern zugleich deren Ergänzung; „Schreiben heißt zu dem Gesichte sprechen, Lesen heißt mit dem Gesichte hören" [2]); der Schriftzug wird eine Stimme, die weiter tönt und länger spricht als die lebendige und früher oder später den ganzen Bezirk eines Volkslebens durchhallt; noch lange bevor eine Leseliteratur erwächst, in der ein Publikum seine Bildung sucht und findet, werden Inschrift, Blatt und Buch zu Vehikeln gemeingültiger Kenntnis und zu den kräftigsten Mitteln, das Wissen und Können der Menschen auszugleichen.

Für die ganze Richtung, welche die Bildung eines Volkes nimmt, kann es ausschlaggebend werden, in welchem Stadium seines Aufstrebens ihm der Schriftbetrieb geläufig wird und welcher Inhalt durch ihn zuerst bleibende Form und kanonische Geltung erhält; für den Fortschritt der Bildung ist der Charakter der Schrift, je nachdem er größere oder geringere Leichtigkeit der Schrifterlernung bedingt, ja sind sogar die technischen Mittel des Schreibens, besonders der leichter oder schwerer zu beschaffende Beschreibstoff von nicht geringer, fördernder oder hemmender Wirkung. Andere Folgen hat es, wenn das erste Buch eine Hymnensammlung ist, andere, wenn zuerst geschichtliche Erinnerungen gebucht werden, andere, wenn Gesetze und Rechtsnormen an der Spitze des Schrifttums stehen; anders gestalten sich Schrifterlernung und -verwendung, wenn mehrere Schriftarten — heilige und profane, archaistische und vulgäre — nebeneinander in Gebrauch sind, als wenn nur ein System vorhanden ist; anders, wenn das Schriftsystem so schwierig ist, daß die ganze Unterrichtszeit für dessen Erlernung beansprucht wird, als da, wo kleine Knaben die Schreibkunst bewältigen können; anders, wenn Baumblätter und Bast oder Schiefer und Papier sich zur Aufnahme der Schriftzüge darbieten, als wenn der Beschreibstoff einen Wertgegenstand bildet.

3. Können schriftlose Völker als vor der Schwelle der Bildung stehend bezeichnet werden, so bleibt noch die Frage offen, ob allen Völkern, die den

---

[1]) Opp. Did. O. II, p. 527. — [2]) Heinrich Wuttke, Geschichte der Schrift und des Schrifttums, Leipzig 1872, S. 11.

Kulturgrad des Schriftbetriebs erreicht haben, auch Bildungserwerb und Bildungswesen zuzusprechen, oder ob die Erzeugung eines solchen noch an besondere Gaben und Umstände geknüpft zu denken sei.

Faßt man die Merkmale der Bildung ins Auge, durch welche sie sich von der Kultur unterscheidet, so kann man geneigt sein, jene als eine solche Blüte der Humanität anzusehen, welche nur unter günstigen Verhältnissen auf dem Boden der Gesittung und Kultur entsprießt. Es kann scheinen, daß es einer eigenen, mit der Kultur noch nicht gegebenen schöpferischen Tätigkeit bedürfe, um gewisse Kulturelemente einheitlich zusammenzufassen und sie der Persönlichkeit derart eigen zu geben, daß sie dieselbe geistig befruchten, ästhetisch und ethisch veredeln, und daß die Gebundenheit der Kulturarbeit erst überwunden sein müsse, um deren Werte in solch freierer Weise auf das innere Leben zu beziehen. Es gibt Völker und Stufen des nationalen Lebens, welche schon eine bedeutende Entfaltung der Kultur aufweisen, bei denen jedoch die Idee der Persönlichkeit noch zu wenig entwickelt ist, als daß ihre Ausgestaltung das Augenmerk des Strebens bilden könne. Soll diesen daraufhin auch das Bildungsstreben abgesprochen werden oder soll man das Fehlen jener Momente darauf zurückführen, daß, wie jede Idee, so auch die der Bildung nicht auf einmal, sondern mit sukzessiver Erweiterung und Vertiefung in die geschichtliche Wirklichkeit eintritt?

Von der Entscheidung darüber hängt insbesondere die Stellung ab, welche den orientalischen Kulturvölkern in der Geschichte der Bildung anzuweisen ist. Ihre Ansprüche auf Zivilisation und eine sogar reiche Kulturentfaltung stehen außer Frage; allein die Starrheit ihrer Einrichtungen und Anschauungen, die strenge Bindung des Individuums an das Ganze und an das Herkommen scheint die freieren Regungen des Bildungsstrebens hintanzuhalten. Sie faßten ihre Lebensordnung und die ihr verdankte Erfüllung des Lebens als über den einzelnen hinausliegende Güter auf, deren Erhaltung und Überlieferung die angelegentlichste Aufgabe des Menschen sei; der Wert des einzelnen wurde darin gefunden, daß er seine Stelle im Gefüge der Gesellschaft ausfülle und, was von jenen Gütern ihm zugewiesen ist, bewahre und berge, gleich einem mit kostbarem Inhalte gefüllten Gefäße. Der altmorgenländischen Weltauffassung ist Rechttun soviel wie korrekt handeln, wissen soviel wie auswendig wissen, Meisterschaft soviel wie können, was die Altvordern konnten. Ist es gleich zu viel gesagt, wenn man von einer „in die Fesseln der Priesterweisheit und den tiefsten Aberglauben verstrickten Unbildung" der Völker des alten Orients spricht, so ist doch gewiß, daß ihre soziale Verfassung dem Erwachsen eines homogenen Geisteslebens und ihr Traditionalismus der freien Verwendung der Kulturwerte zu Bildungsinhalten nicht günstig war.

Allein daraufhin das Vorhandensein eines morgenländischen Typus der Bildung in Abrede stellen, hieße das geistige Weben und Schaffen jener altehrwürdigen Nationen zu gering anschlagen und bei Vorurteilen beharren, welche in unserer Zeit als behoben gelten können. Bei näherer Bekanntschaft mit dem alten Orient hat sich die hergebrachte Vorstellung von den eifersüchtigen geheimniskrämerischen Priesterschaften, welche dem Volke den Zugang zum Wissen

versperrten, um es in blödem Gehorsam zu halten, als nicht stichhaltig erwiesen. Jene Völker haben das Ideal des Weisen in mannigfaltiger Weise ausgeprägt und auch das des Gebildeten entwickelt. Bezüglich Ägyptens bezeugen schon die Nachrichten der Griechen, daß sich dort sehr früh von der priesterlichen eine Vulgärbildung abgezweigt hat, welche Platon seinen Landsleuten als in manchen Stücken mustergültig zu empfehlen keinen Anstand nimmt [1]); daß bei den Indern die Kenntnis der Veden kein brahmanisches Monopol bildete, sondern der Religionsunterricht gleicherweise für Krieger und Gewerbetreibende bestimmt war und noch ist, kann als bekannt gelten. Das Lehrwesen der Inder ist ein weit verzweigtes, wenngleich der Form nach mehr familienhaft als schulmäßig; das der Ägypter war ein wohl organisiertes und abgestuftes; die Inder besitzen nicht bloß eine gelehrte, sondern auch eine schöne Literatur, welche nicht Studienzwecken, sondern der edlen Muße dient. Aber auch der persönliche Faktor der Bildung ist nicht so ganz unvertreten, wie es wohl den Anschein hat. Der Inder unterscheidet den Gelernten von dem Gebildeten, und er entlehnt die Bezeichnung für den letzteren von derselben Vorstellung, die unserem Worte zugrunde liegt, nur knüpft er nicht, wie wir, an das Formen eines Gefäßes, sondern, im Grunde noch sinnreicher, an dessen Festigung durch das Feuer an: ihm ist der Gebildete der vidagdha, der recht Gebrannte; und auch für den Halbgebildeten fehlt ihm nicht der Ausdruck: zwischen dem viçêschadschna, dem allseitig Unterrichteten, und dem adschna, dem Unwissenden, hält der durvidagdha, der schlecht Durchgebrannte, mit welchem Brahma selbst nichts anzufangen weiß, die üble Mittelstraße [2]). Kann ein edles Selbstgefühl als Beweis der innerlichen Verarbeitung des Wissens gelten, so ist diese auch den Ägyptern nicht abzusprechen, wenn anders der stolze Ausspruch des ägyptischen Priesters bei Platon als authentisch gelten darf: „Ihr Griechen seid Kinder immerdar und ein Grieche wird nie ein Greis; ihr habt Kindersinn allesamt, denn ihr besitzt keine der Vorzeit abgelauschte Kunde und keine altersgraue Lehre" [3]), ein Wort, in dem sich gleich schön das Ethos des morgenländischen Traditionalismus wie die Würde der erfüllten Persönlichkeit ausspricht. Die Geschichte der Bildung aber erst mit dem Volke des ewigen Kindersinns anheben zu lassen, würde eine Unbilligkeit gegen die eigenartige und der Tiefe nicht entbehrende, wenngleich noch unvollkommene Fassung der Idee der Bildung in sich schließen, welche bei den Nationen des alten Orients, die zum Teil die Lehrer der Griechen, ja des gesamten Abendlandes gewesen sind, anzutreffen ist.

---

[1]) Plat. Legg. VII, p. 819. — [2]) Bhartrihari I, 52, 87 in Böthlingks Sanskrit-Chrestomathie, St. Petersburg 1845, S. 198. — [3]) Plat. Tim., p. 22.

II. Morgenländische Bildung.

§ 4.

Die Inder [1]).

1. Von den großen selbstwüchsigen Kulturen des Orients, deren Anfänge sich in der Vorzeit verlieren und deren Dauer nach Jahrtausenden gemessen wird, ist uns die der indischen Arier am meisten zugänglich geworden und noch am ehesten nach ihren inneren plastischen Kräften verständlich. Unsere Stammverwandtschaft mit dem Sanskritvolke läßt uns die doppelte Kluft, welche morgenländisches und abendländisches, altertümliches und modernes Wesen trennt, einigermaßen überbrücken; die abendländischen Elemente, welche der indischen Bildung nicht fehlen, einerseits, die Gaben und Anregungen, welche wir jener danken, andererseits bieten uns gewisse Anknüpfungspunkte dar; der Umstand endlich, daß jene Kultur noch fortbesteht, ermöglicht uns, wenigstens von manchen der ihr entsprungenen Lebensformen eine anschauliche Kenntnis zu gewinnen.

Die Grundlage der indischen Bildung ist die Literatur, welche der Inder als den Veda, d. i. die Wissenschaft, bezeichnet. Von dieser bilden wieder den Kern die Hymnen, Gebete, Formeln und Sprüche, welche zum Gottesdienste, besonders zur Opferhandlung gehören; der Rigveda umfaßt die Anrufungen der Götter, welche der Rikpriester (Hôtar) vorzunehmen hat; der Samaveda die Gebete des opfernden Priesters (Udgâtar), welche die Verse des Rigveda in anderer Verbindung wiederholen; der Jadschurveda enthält die Weiheformeln, welche der Adhvarju spricht; der Atharvaveda ist das Kultusbuch einer besonderen, dem Feuerkultus obliegenden Priesterordnung, die in der Liturgie keine bestimmte Funktion hat. An die sanhitâ eines jeden dieser vier Veden, d. h. den Text der Gebete und Formeln selbst, also den hymnologischen Teil, schließen sich die brâhmana und die sûtra, d. i. Erläuterungen von

---

[1]) Zu diesem Paragraphen vergleiche man „Geschichte des Idealismus" I, § 7, „Der Veda" und § 11 „Veda und Vedanta". Die Laute der Sanskritwörter sind nach deutscher Schreibweise bezeichnet; den mit ç bezeichneten Laut spricht man jetzt allgemein wie ein weiches sch.

liturgischem, dogmatischem und lehrhaftem Inhalte an, welche den Grundstock der vedischen Theologie bilden [1]).

Stellen diese beiden Elemente, das hymnologische und das dogmatisch-liturgische, gleichsam die inneren Zonen des Veda dar, so legen sich peripherisch um dieselben die gesamten Schöpfungen der indischen Wissenschaft und Literatur herum, und zwar so eng, daß eine scharfe Bestimmung der Grenzen, bis zu denen der Veda reicht und bei denen sein Beiwerk und seine Ableger beginnen, fast untunlich erscheint [2]). Welche Richtungen das Vedastudium der geistigen Arbeit vorzeichnete, zeigen die verschiedenen Systeme, in welche die Erklärungsweisen der heiligen Texte gebracht wurden. Man unterschied bald vier Arten von Vedenerklärung: die etymologische, die mythische, d. i. durch Beibringung von Erzählungen und Geschichten erläuternde, die das Opferritual behandelnde und endlich die motivierende, auf den inneren Grund und Zusammenhang ausgehende [3]); bald führte man sechs Vêdânga, d. i. Vedaglieder, also organisch aus dem Grundbuche hervorwachsende Richtungen der Forschung auf: die Lautlehre (çikschâ), die Lehre vom Zeremoniell (kalpa), die Grammatik (vjâkarana), die Exegese (nirukta), die Metrik (tschanda), und die Astronomie (dschjôtischa); letztere darum ein wichtiger Teil der Priesterwissenschaft, weil die Zeit der Opfer sorgfältig und im vorhinein bestimmt werden mußte [4]). Noch umfassender ist das System der zehn Wissenschaften, welche, wie es heißt, „ältere Lehrer, vertraut mit dem Inhalte des Veda, daraus ausgezogen und zu leichterem Verständnisse einzeln vorgetragen haben", und welches außer jenen sechs Disziplinen noch umfaßt: das Gesetzbuch, also die Jurisprudenz (dharmaçâstra), die Legende (purâna), die Logik (njâja-vistava) und die Dogmatik (mîmânsâ [5]). Auch die beiden Upavedas, welche die Musik und die Heilkunde behandeln, gehören zu den Verzweigungen des Veda.

2. In diesem Systeme nimmt dem Alter wie der Würde nach die Grammatik, zugleich die für die indische Bildung wichtigste Disziplin, eine hervorragende Stelle ein. Die Brahmanen erwiesen der Sprache die Ehren einer Gottheit und richteten Hymnen an sie, zugleich aber unterzogen sie den Sprachkörper der geschicktesten Zergliederung. Die Kenntnis des Lautsystems ist, aller Wahrscheinlichkeit nach, älter als der Abschluß des hymnologischen Teiles des Rigveda [6]); gestützt auf die Arbeiten von vielen Generationen schuf Pânini, welcher von der Mehrzahl der Sanskritforscher in das Zeitalter Alexanders des Großen gesetzt wird, eine kanonische Sprachlehre, welche in acht

---

[1]) A. Weber, Vorlesungen über indische Literaturgeschichte, 2. Aufl., 1876, S. 8 f. — [2]) A. Ludwig, Der Rigveda, Bd. III, S. 15 f. — [3]) Daselbst, S. 75. — [4]) Daselbst, S. 74. — [5]) Max Müller, Rigvêda-Prâtiçâkhja, das älteste Lehrbuch der vedischen Phonetik, Text und Übersetzung mit Anmerkungen, Leipzig 1869, S. VIII. — [6]) Ludwig deutet die 15. und 16. Strophe des Hymnus X, 37 (in seiner Übersetzung Nr. 978) in dem Sinne, daß in den sieben Starken, die von unten aufsteigen, die Labialen, in den acht von oben kommenden die Gutturalen, in den neun mit der Worfel (der Zunge) von hinten hergeführten die Palatalen (tsch, dsch usw.), in den zehn durch das Felsgewölb dringenden die Dentalen und Lingualen (eine Abart der Dentalen), in den letzten zehn die Vokale, in der Mutter die Stimme, in dem Säugling der Hauch personifiziert seien.

Büchern und 4000 Regeln die Gesetze des Sanskrit behandelt und von der M. Müller sagt, daß sie vollständiger als irgend ein Werk der gesamten grammatischen Literatur aller Nationen die rein empirische Analyse der Sprache durchführe [1]). Der grammatische Unterricht mußte um so mehr in seiner Bedeutung steigen, je mehr sich die Umgangssprache von der klassischen (sanskrita) der Literatur entfernte und das Verständnis der Texte schwieriger wurde; daher die überschwenglichen Lobpreisungen der Sprachlehre, als Kunst, die zur Seligkeit führe, von der Gottheit offenbart, durch Askese von den Menschen errungen sei usw. Für den Unterricht stellte man, da die Grammatik Pâninis wegen ihrer gedrängten Kürze dazu minder geeignet schien, besondere Lehrbücher her; späteren Ursprungs, aber viel verwendet, ist das Sprachbuch Siddhânta Kaumudi, „das Mondlicht der Sprachgesetze", aus welchem wieder ein Auszug: Laghusiddhânta Kaumudi, „das kleine Mondlicht der Sprachgesetze", veranstaltet wurde, welcher noch heute das übliche Elementarbuch der Sanskrit lernenden jungen Hindus ist [2]).

Wie die Sprachlehre, so hat auch die Sprachkunst der Inder ihre Wurzeln im Veda; die großen epischen Dichtungen Mahâbhârata und Ramâjana, als Gattung itihâsa genannt, genießen ein ähnliches kanonisches Ansehen wie jener und werden gelegentlich als fünfter Veda bezeichnet [3]). In ihnen erscheinen geschichtliche und lehrhafte Elemente ineinander geschoben; aber nur die letzteren werden weiter entwickelt; das historische Interesse ist, bei aller Pietät für das Vergangene, bei den Indern nicht zur Entfaltung gekommen, sei es, daß es durch den Hang zu phantastischer und allegorischer Auffassung verkümmert wurde, sei es, daß die elegisch-mystische Ansicht von der Vergänglichkeit alles Menschlichen den Wert von geschichtlichen Aufzeichnungen gering erscheinen ließ. Um so günstigeren Boden fand die lehrhafte Dichtung, besonders die Fabel; Fabeldichtungen waren schon vor dem makedonischen Einfalle im Schwange [4]), und noch bevor sie in die Form der uns vorliegenden Sammlungen gebracht wurden, schöpften die westlichen Orientalen aus dem Geschichtenschatze Indiens; ihrer Vermittelung vornehmlich verdanken wir die bei uns eingebürgerten Ableger indischer Tierpoesie [5]). Wie die lehrhafte Erzählung ist auch die Spruchweisheit

---

[1]) Max Müller, Vorlesungen über die Wissenschaft der Sprache, deutsch von C. Böttger, Leipzig 1866, I, S. 99. — [2]) Es ist in Sanskrit abgefaßt, wobei man sich so wenig daran stößt, daß der Schüler ignotum per ignotum lernt, wie unsere Vorfahren an den lateinisch geschriebenen Grammatiken des Lateinischen. Es behandelt in 1000 Sutren: Die Lehre von den Lauten, deren Gruppen durch sinnreiche Abkürzungen eingeprägt werden, die euphonischen Regeln, die Deklination (in unbeholfener Anordnung), die Konjugation und die Wortbildung. Ist das „kleine Mondlicht" angeeignet, so folgt das eigentliche „Mondlicht", dann das Wurzellexikon (Dhâtupâtha) und das versifizierte Synonymenverzeichnis (Amara-kôscha, „der unsterbliche Schatz"). Dann erst wird zur Dichterlektüre geschritten. Vgl. den Aufsatz von Ballantyne in der Zeitschrift: „The Pandit"; „The Pandits and their manner of teaching", 1867, Nr. 10, und 1868, Nr. 21 und 23. — [3]) Ludwig, a. a. O., S. 16. — [4]) Lassen, Indische Altertumskunde, Bonn 1847, II, 501. — [5]) Vgl. die ausführlichen Untersuchungen Benfeys in dessen Übersetzung des Pantschatantra, Leipzig 1859, Bd. I: Einleitung: Über das indische Grundwerk und dessen Ausflüsse, sowie über die Quellen und Verbreitung des Inhalts desselben,

in hohem Grade populär, ohne daß ihr jedoch unterrichtliche Pflege gewidmet würde; dagegen tritt das Lied zurück und hat sich die Musik, obwohl beim Kultus angewendet und in der Mythologie von den Gandharven vertreten, ja selbst theoretischer Bearbeitung unterzogen[1]), nicht zu einem Lebens- und Bildungselement erhoben; das gleiche gilt vom Drama, dessen Anfänge, mit dem Kultus zusammenhängend, nationalen Ursprungs sind, aber erst durch griechischen Einfluß zur Ausgestaltung gelangten.

3. Die Lehre von der Sprachkunst, jüngeren Ursprungs als die Grammatik, erhob sich ebenfalls zum Range eines Bildungsstudiums. Die indische Rhetorik und Poetik, deren Anfänge in das sechste Jahrhundert v. Chr. zurückreichen, handeln von der Bedeutung der Worte, von den Arten der Dichtkunst, den Gattungen des Stils und ihrer Verbindung, den Fehlern des Stils und dem Schmuck der Diktion[2]).

Die Logik, als Hilfswissenschaft der Dogmatik auftretend, bleibt zu dieser in der engsten Beziehung; sie ist die Lehre von den drei Beweisen und ihren Quellen, als welche bezeichnet werden: die Wahrnehmung, der Schluß und die Autorität der heiligen Schriften. Zwar berichten die Griechen von indischen Logikern, welche ex professo ihre Künste trieben — den πρὀμναι (prâmâna) —, allein sie wurden von den Brahmanen als Schwätzer verachtet und hatten als Lehrer keine Geltung[3]).

Wenn von den mathematischen Wissenschaften nur die Astronomie zu den vedischen Disziplinen gezählt wird, so sind doch auch die übrigen theologischen Ursprungs; die ersten Anfänge indischer Algebra finden sich in einem Lehrbuche vedischer Metrik, wo die für ein Metrum mit bestimmter Silbenzahl möglichen Permutationen von Längen und Kürzen in Rätselform dargestellt werden, und geometrische Angaben erscheinen zuerst in Schriften, welche das Ritual be-

---

und Hermann Varnhagen: Ein indisches Märchen auf seiner Wanderung durch die asiatischen und europäischen Literaturen, Berlin 1882.

[1]) Es wird ein Lehrbuch Gândharvavêda, „Wissenschaft der Gandharven", genannt. Von den Indern rührt die Bezeichnung der Töne nach ihren Anfangsbuchstaben her; nach Benfey („Indien" in Ersch und Grubers „Enzyklopädie") wäre die indische Formel: sa ri ga ma pa dha ni zunächst zu den Persern, dann zu den Arabern und schließlich zu den Italienern (Guido von Arezzo) gelangt. Vgl. A. Weber, Vorlesungen, S. 291. — [2]) Von dem jetzt üblichen Lehrbuche der Sâhitja Dêrpana gibt Ballantyne in den oben (S. 79, A. 1) angeführten Aufsätzen einige Proben: „Was ist ein Satz?" „Ein Ganzes von Worten, welche vereinbar, aufeinander bezogen und zusammengerückt sind." Zur Erläuterung wird zugefügt: „Er benetzt mit Feuer" ist kein Satz, weil hier die Worte unvereinbar sind; „Kuh, Pferd, Mensch, Elefant" ebensowenig, weil ihnen hier die Beziehung fehlt; wenn ich jetzt sage: „Dêvadatta" und 24 Stunden darauf: „geht", so resultiert auch kein Satz, weil die Worte auseinandergerückt sind. — „Was ist ein Wort?" „Eine Buchstabenfolge, die durch den Gebrauch, nicht aber nach logischer Ordnung (d. h. in der Abfolge der Laute, die sie im Lautsystem haben) verbunden ist und eine Bedeutung hat." Die Bedeutung kann eine dreifache sein: eine ausdrückliche, eine angedeutete und eine untergelegte. Der Art nach sind die Worte: Geschlechtsnamen, Eigenschaftsnamen, Eigennamen, Tätigkeitsnamen. — Die Dichtung hat zwei Gattungen, eine solche, welche gesehen wird (d. h. die Anschauung beschäftigt), und eine zweite, die nur gehört wird. — [3]) Strabo XV, p. 719, und Lassen, a. a. O., I, 835.

handeln[1]). Zum gelehrten Priesterstudium gehörig, ist die Mathematik doch auf das geistige Leben des ganzen Volkes nicht ohne Einfluß geblieben; die Inder sind die Erfinder des Zahlbezeichnungssystems, welches auf dem genialen Gedanken beruht, durch die Stelle der Ziffern auszudrücken, welche Potenz von 10 dieselben zum Faktor haben, ein System, das nachmals alle Kulturvölker von ihnen entlehnt haben, und das alle Fortschritte der Arithmetik mitbedingt hat. Eine solche Erfindung konnte nur bei einem Volke erwachsen, das viel und mit Lust mit Zahlen operierte, und mußte wieder auf die Entwickelung des Zahlensinnes und der Rechenkunst bei der ganzen Nation zurückwirken[2]). Als ein Zeugnis mathematischer Begabung, wie sie sich außerhalb des gelehrten Studiums betätigte, kann auch die ebenfalls auf Indien zurückgehende Erfindung des Schachspiels gelten, des geistvollsten aller Kriegsspiele, einer Schule des Ortssinnes und der Kombination.

4. Der eigentliche Träger der indischen Bildung ist die Kaste der Brahmanen, welche ihren Ursprung aus dem Haupte des Gottes ableitet, aus dessen Teilen die Welt entstanden ist, doch ist der Veda auch den Angehörigen der Krieger- und der Handwerkerkaste, d. h. allen Arja oder Stammesgenossen geöffnet; die ausgeschlossene Kaste der Çudra ist nicht bloß sozial, sondern auch ethnographisch von den übrigen geschieden. Durch die Umgürtung mit der heiligen Schnur wird der junge Arja in den Religionsverband aufgenommen: der Brahmanenknabe mit dem achten, der Sohn des Kschatrija nach dem elften, der des Vaiçja nach dem zwölften Jahre, und es folgt dann die Unterweisung im Veda mit der Sprachlehre beginnend. Den Unterricht erteilt ein Brahmane; die Knaben sind seine Hausgenossen und zugleich Diener, mehr Lehrlinge als Schüler; die Lehrformen sind feierlich und altertümlich[3]), die Zucht mild. Auf

[1]) A. Weber, a. a. O., S. 274, Anm. — [2]) Die indischen Ziffern sind abgeschliffene Formen der Anfangsbuchstaben der Sanskritzahlwörter für 1 bis 9; das Zeichen für Null, in dessen Schöpfung die eigentliche spekulative Leistung des Systems liegt, ist der Anfangsbuchstabe des Wortes çûnja (leer). Von den Indern entlehnten zunächst die Araber das dezimale Ziffernsystem und dessen Zeichen und vermittelten dessen weitere Verbreitung auf dem Occident. Vgl. unten § 19. — [3]) Im Rigvêda-prâtiçâkja, herausgegeben von M. Müller 1869, werden die folgenden Anordnungen gegeben: „So stelle der Lehrer das Hersagen an für Schüler, die sich ihm und dem Studium gewidmet haben: Er setze sich nach einer guten Weltgegend: nach Osten, Norden oder Nordosten. Ein Schüler setze sich nach rechts (Süden) oder auch zwei, sind es mehrere, so setzen sie sich, wie der Raum da ist. Nachdem alle Schüler des Lehrers Füße umfaßt und dieselben auf ihren Kopf gelegt haben, so laden sie ihn ein, indem sie sagen: „Lies, o Herr." Der Lehrer erwidert: „Om! Möge das erste Gebet, welches die Tür zum Himmel für Schüler und Lehrer ist, stets den Anfang des Studiums bilden." ... Aufgefordert, beginnt der Lehrer herzusagen, und zwar spricht er jedes Wort zweimal aus. Wenn eine Wortgruppe oder mehrere Wörter vorgesagt sind, so sagt der erste Schüler das erste Wort her. Wenn aber etwas zu erklären ist, so ist die Aufforderung Bhô (Hochwürden); nachdem es erklärt ist, sei die Zustimmung Om Bhô. Nachdem auf diese Weise ein Praçna beendigt ist, so sollen die Schüler denselben memorieren, darauf ohne Unterbrechung repetieren, und zwar mit dem ebenen Hochton, wobei selbständige Wörter nicht kontrahiert, Kompositionsglieder leise getrennt werden ... Nachdem alle in dieser Weise Praçna für Praçna ihre Lektion hergesagt und die Füße des Lehrers umarmt haben, werden sie entlassen, wohin sie wollen."

die Erlernung eines Veda werden zwölf Jahre gerechnet, alle vier Veden beanspruchen 48 Jahre. Die Lehrzeit wird mit einem religiösen Akte, der die „zweite Geburt" des Lehrlings feiert, beschlossen. Die meisten Schüler verlassen mit etwa 20 Jahren das Haus des Meisters (guru, der Würdige); andere bleiben ihr Leben lang bei ihm.

Brahmanenschulen mit kollegialischem Unterrichte sind späten Datums und beruhen wahrscheinlich auf Nachahmung der muhammedanischen Medresses (Akademien). So wenig sich der Gottesdienst der Inder um gewisse Tempel, ihre Gelehrsamkeit um Tempelbibliotheken und -archive konzentriert, so wenig nimmt auch ihr höheres Bildungswesen geschlossene kollektive Formen an. Dagegen sind die Schreib- und Leseschulen in Indien sehr zahlreich, aber ebenfalls ohne festere Organisation. Die Schüler sitzen zumeist unter freiem Himmel um den Lehrer und üben sich darin, Palmblätter zu beschreiben; ist ihre Masse zu groß, so verwendet der Lehrer die Reiferen als Gehilfen in der Art des wechselseitigen Unterrichtes, welchen Dr. Andreas Bell, Direktor des Waisenhauses in Madras († 1832), den Hindus abgelernt hat, um ihn als Monitorensystem nach Europa zu verpflanzen. Die Kenntnis der Schrift ist eine verbreitete und war es schon vor mehr als zweitausend Jahren: die Makedonier erstaunten über die Wegweiser mit Angabe von Ort und Entfernung, die sie allenthalben an den Wegen des Pandschab antrafen[1]).

5. Fragt man nun nach dem Werte, welchen die Inder dem geistigen Erwerbe zuschreiben, so bieten sich viele Zeugnisse für die außerordentliche Hochschätzung des Wissens, Lernens und Lehrens dar. Einer der Sprüche Bhartriharis lautet: „Das Wissen (vidjâ) ist die höchste Zierde des Mannes, ein gesicherter Schatz; es schafft Genuß, Ruhm und Glück; das Wissen ist der Meister Meister, der Freund in der Fremde, eine unvergängliche Kraft, ein reines Kleinod, Königen ehrwürdig; nimm dem Menschen das Wissen und er wird ein Tier"[2]). Im Gesetzbuche Manus, dem Kodex der indischen Jurisprudenz, heißt es: „Wer heilige Erkenntnis der Veden gibt, ist ein verehrungswürdigerer Vater als der, welcher nur das natürliche Dasein gibt, da die zweite oder göttliche Geburt den Wiedergeborenen nicht bloß in dieser Welt, sondern auch zukünftig das ewige Leben zusichert. Was die Eltern zu ihrer gegenseitigen Lust einem Wesen mitteilen, ist nur menschliche Geburt, aber die Geburt, welche der Vedenlehrer mitteilt, ist die wahre Geburt, der weder Tod noch Alter schaden kann. Wer jemandem die Wohltat der heiligen Erkenntnis gibt, sei sie groß oder gering, der soll guru oder verehrungswürdiger Vater genannt werden wegen dieser himmlischen Wohltat"[3]). Der gleichen Auffassung entstammt die Ansicht, daß der Mensch ein dreifacher Schuldner ist: zuerst der Schuldner der Weisen, als der Stifter und Väter des Glaubens, dann erst Schuldner der Götter, zuletzt der Eltern[4]). In diesen und zahlreichen anderen Aussprüchen wird das Wissen als erstrebenswert erklärt um der mystischen

---

[1]) Megasthenes frg. 34, 3 Schwanb. — [2]) In Böthlingks Sanskritchrestomathie, S. 199. — [3]) Manu II, 146—149. — [4]) Max Müller, Religion und Philosophie, Deutsche Rundschau 1879, I, S. 57 f.

Vollendung willen, zu der es führt; es ist bei aller Hochschätzung doch nur Mittel zum Zwecke, Durchgangspunkt zum Ziele. Ist Zweck und Ziel erreicht, so haben die Schätze des Wissens keinen Wert mehr und können der Vergessenheit anheimfallen. Der Kreislauf des Strebens nach Erkenntnis gestaltet sich dem Inder so, daß der Knabe mit ehrfürchtiger Hingebung den Veda lernt, um als Mann treulich dessen Vorschriften zu üben, als Greis in tiefer Kontemplation Lehre und Gesetz zu vergessen. „Noch gibt es Brahmanenfamilien, in denen der Sohn die alten heiligen Lieder Wort für Wort auswendig lernt, in denen der Vater täglich seine heiligen Pflichten und Opfer verrichtet, während der Großvater alle Gebräuche und Zeremonien für eitel hält, in den vedischen Göttern nichts als Namen sieht für das, was, wie er weiß, über alle Namen ist, und Ruhe sucht, wo sie allein zu finden ist, in der höchsten philosophischen Erkenntnis, die für ihn zugleich die höchste Religion ist: sie ist vêdânta, das Ende, Ziel, die Erfüllung des ganzen Veda"[1]. Eine ähnliche Selbstauflösung der Erkenntnis begegnet bei einseitigen Mystikern aller Zeiten, allein als System tritt sie doch nur bei den Indern auf, deren Leistungen in Forschung und Bildung um so bewundernswerter erscheinen, wenn man sie an den ihrer Geistesarbeit vorgesetzten Endzweck hält: die futura oblivio.

§ 5.

Die Ägypter[2].

1. Die Bildung der Ägypter zeigt unverkennbare Analogien mit der indischen: auch bei ihnen bilden Hymnensammlungen den Kern der theologischen Literatur und diese wieder den Ausgangspunkt für die Wissenschaft und die Bildungsstudien, tritt eine Priesterkaste als Pflegerin und Bewahrerin des Wissens auf, findet eine gewisse Ausstrahlung des Wissens auf das ganze Volk, ja auf fremde Nationen statt, und steht die geistige Arbeit im Dienste der ethisch-religiösen Interessen. Im einzelnen aber machen sich bemerkenswerte Unterschiede geltend.

Die heilige Literatur der alten Ägypter bestand aus den 42 Büchern, deren Ursprung sie auf den Gott Thoth, den die Griechen ihrem Hermes identifizierten — daher hermetische Bücher —, zurückführen. Das älteste und am meisten heilig gehaltene ist das Buch der Lobgesänge; man glaubt es in der Hymnensammlung wiedergefunden zu haben, welches sich in größerer oder geringerer Ausdehnung auf Papyrusrollen in altägyptischen Särgen vorfindet (unter dem Titel: „Das Totenbuch der Ägypter", herausgegeben von Lepsius 1842). Das zweite war das Buch vom rechten oder königlichen Wandel, Lebensvorschriften enthaltend, gleich dem Hymnenbuche bei allen feierlichen Umzügen vorangetragen und nach seinem Inhalt allem Volk bekannt. Gelehrten Inhalts waren die vier folgenden, die Bücher des Horoskopen, welche

---

[1] Max Müller, Religion und Philosophie, Deutsche Rundschau 1879, I, S. 69. — [2] Zu dem Folgenden: Geschichte des Idealismus I, § 4, „Die ägyptische Weisheit."

die Beschreibung des Himmels, die Lehre von Sonne und Mond und von den Gestirnaufgängen enthielten. Die folgenden zehn Bücher umfaßten die Gelehrsamkeit des Tempelschreibers (Hierogrammateus), welche bestand: in der Hieroglyphenkunde, der Weltbeschreibung — „die Gesetze der Sonne und des Mondes und der Planeten betreffend" —, der Landesbeschreibung und der Vermessungskunst, besonders auf den Nil bezogen, endlich der Wissenschaft von der Anlage und Ausstattung der Tempel. Die nächsten zehn Bücher waren liturgischen Inhalts und bildeten das Wissen des Zeremoniärs (Stolistes); die folgenden zehn waren die eigentlich priesterlichen Bücher und enthielten die Wissenschaft des höheren Priesters (Prophetes): die Lehre von den Göttern und den Gesetzen, also Glaubenslehre und Rechtskunde. Die letzten sechs Bücher stehen diesen nicht an Ansehen gleich und gehören nicht zum eigentlichen Kanon: sie handeln „von der Beschaffenheit des Körpers, von den Krankheiten, den Instrumenten, den Arzneien, von der Behandlung der Augen und vom weiblichen Geschlechte" [1]).

Diese Werke, von denen eine Abschrift in jedem Tempelarchive niedergelegt war, bildeten den Kern einer sehr umfänglichen Literatur; als die Zahl aller dazu gehörigen Schriften gaben die Ägypter 36 525 an, die Zahl der großen Sothisperiode, aus der Verhundertfachung der Tage des Jahres gebildet.

2. Verglichen mit den vedischen Wissenschaften zeigen die Materien der Thothbücher die Sprachlehre weniger vertreten (nur etwa durch die Hieroglyphenkunde); dagegen eine breitere Entfaltung der mathematischen Wissenschaften, besonders der Astronomie, die zugleich in der Geographie ein Gegenstück findet, und ebenso die größere Schätzung der Arzneikunde. Sehr ausgesprochen ist zudem bei den Ägyptern das Interesse für Geschichte: sie führten Jahrbücher von den Taten ihrer Könige, verewigten Denkwürdiges aller Art in Inschriften und setzten einen Ruhm in ihre Kunde des Altertums, von der sie auch Ausländern gern mitteilten [2]).

Die Pflege der mannigfaltigen Kenntnisse lag dem Priesterstande ob, so jedoch, daß die einzelnen Priesterordnungen auf bestimmte Wissenschaften hingewiesen waren; sie hatten die Thothbücher, in denen dieselben niedergelegt waren, auswendig zu wissen und „im Munde zu führen", und nur der höchsten priesterlichen Rangstufe war die Gesamtheit des Wissens vorbehalten. Doch hinderte diese Abstufung nicht, daß die Ägypter gewisse geistige Güter als einen wenngleich bedingten Gemeinbesitz auffaßten. Es sind die sechs ebenfalls von Thoth-Hermes allen Ägyptern gespendeten Gaben des gemeinsamen Lebens: die Sprache, die Schrift, der Kultus der Götter, die Kenntnis der Gestirne, die Tonkunst und die Kunst der Körperpflege [3]). Der Schriftgebrauch war ein ungemein ausgedehnter und die Kunst des Schreibens und Lesens im ganzen Volke verbreitet. „Mit Riesenschrift sprachen die Tempel, gaben den Beschauern

---

[1]) Die Hauptstelle bei Clemens Alex. Strom. VI, 4, p. 269 ed. Sylburg, erörtert bei Lepsius, Chronologie der Ägypter, bei E. Röth, Geschichte der abendländischen Philosophie, Mannheim 1862, I, S. 112 f. und bei Heinrich Wuttke, Geschichte der Schrift, Leipzig 1872, S. 557 f. — [2]) Her. II, 3 und 100. Diod. I, 73. Tac. Ann. II, 60. — [3]) Diod. I, 16. Vgl. Plat. Phaedr., p. 213.

in Anrufungen an die Götter und im Lobpreis der Fürsten Lehren des Glaubens und die Erinnerungen nationalen Ruhms; öffentlich vor jedermanns Blicken waren diese Inschriften in den dauerhaftesten Träger, in Granit und Porphyr, tief eingegraben, um beständig zum Volke zu reden"[1]). Schriftrollen wurden den Verstorbenen für die geheimnisvolle Reise ins Jenseits mitgegeben; fromme Sprüche und Wünsche und Vermerke aller Art standen auf den Gegenständen des täglichen Gebrauchs geschrieben; das Gerichtsverfahren, die Schließung von Verträgen war schriftlich; alles irgend Erhebliche sollte in Schrift niedergelegt werden; häufig stellen die Abbildungen Götter und Menschen schreibend dar. Aus der Hieroglyphenschrift, deren Zeichen, ungefähr 650 an der Zahl, teils Einzellaute, der Mehrzahl nach aber Lautkomplexe — von den meisten Ägyptologen symbolisch, von Seyffarth und seinen Anhängern dagegen phonetisch gedeutet — ausdrücken, entwickelte sich durch Abschleifung der Zeichen die hieratische oder priesterliche Bücherschrift, und von dieser durch weitere Verkürzungen seit 500 v. Chr. die demotische oder Briefschrift, an 350 Zeichen umfassend[2]). Das gelehrte Studium, welches dieses Schriftsystem erforderte, war Sache der Priester[3]): dagegen erhielten auch die Angehörigen der niederen Kasten einen elementaren Unterricht im Schreiben und Lesen[4]).

3. Ein weiterer Gegenstand des vulgären Unterrichts war Rechenkunst und Raumlehre; Platon hebt lobend die allgemeine Verbreitung dieser Kenntnisse im Volke hervor und tadelt nur, daß sie lediglich auf praktische Zwecke bezogen wurden und des höheren veredelnden Einflusses entbehrten[5]). Diese praktischen Zwecke sind die des Verkehrs, der Technik, besonders der Baukunst und der Verwaltung; die ägyptische Elle ist durch Genauigkeit ihrer Einteilung ausgezeichnet; die erhaltenen Grundrisse von Grabkammern stimmen genau mit den Ausführungen überein; die Anlegung von Flur- und Landkarten zum Zweck der Katastrierung und Statistik reichen in hohes Altertum hinauf[6]). Das ägyptische Ziffernsystem ermangelt des spekulativen Gedankens des indischen[7]), dagegen muß ihre Zahlenlehre wie ihre Geometrie, durch welche griechische Denker wiederholt nachhaltige Anregungen erhielten, einen philosophischen Grundzug gehabt haben[8]). Sternkunde und Sterndeutung konnten der Natur der Sache nach nicht die gleiche Verbreitung haben wie Rechen- und Meßkunst; der Umstand aber, daß sie in den heiligen Büchern zweimal vorkommen: als die höhere Wissenschaft des Tempelschreibers und als die niedere des Horoskopen, zeigt, daß gewisse einschlägige Kenntnisse und Ansichten als gemeinfaßlicher

---

[1]) Heinrich Wuttke, a. a. O., S. 576 f. — [2]) M. Uhlemann, Thoth oder die Wissenschaften der alten Ägypter, Göttingen 1850, S. 173 f. — [3]) Diod. I, 81 in. — [4]) Plat. Legg. VII, p. 819. — [5]) Ib. VII, p. 819 und V, p. 747. Rep. IV, p. 436. — [6]) M. Uhlemann, a. a. O., S. 262 f. — [7]) Die Zahlen 1, 10, 100, 1000 hatten Zeichen, durch deren wiederholte Setzung das Vielfache derselben ausgedrückt wurde; sie haben außerhalb Ägyptens keine Anwendung gefunden, dagegen ist das ägyptische Zeichen der Addition (ein Kreuz) und die Bezeichnung der Brüche (ursprünglich das Bild eines Mundes, über das der Zähler, unter das der Nenner gesetzt wurde) in allgemeinen Gebrauch gekommen. Vgl. H. Brugsch, Numerorum apud veteres Aegyptios demoticorum doctrina, Berol. 1839. — [8]) Röth, a. a. O., II, S. 586 f.

galten und gangbarer waren. Gewiß waren alle Ägypter mit ihrem Kalender und dessen mythologisch-astronomischem Apparate vertraut und nicht minder mit den, Beobachtung und Aberglauben verbindenden Vorstellungen, auf denen das Horoskop beruht; die allen zugänglichen Denkmäler geben für wichtige Vorgänge außer Namen und Beschreibung zugleich die Gestirnstellungen an, unter denen sie sich begeben hatten, und jedem Neugeborenen wurde aus der Konstellation sein künftiges Schicksal bestimmt[1]). Mit der Sternkunde war die Tonkunst in mehrfacher Weise verflochten; jedem der sieben Töne stand ein Planet vor, die drei Haupttöne: Grundton, Quinte und Oktave, entsprachen den Jahreszeiten: der hohe Ton dem Sommer, der tiefe dem Winter, der mittlere dem Frühling[2]). Aufs engste war die Musik mit dem Kultus verwachsen; es war streng verwehrt, irgend welche Neuerungen in der Sang- und Spielweise vorzunehmen, und den Priestern stand eine musikalische Zensur zu[3]), eine Einrichtung, welche nicht das Zurückbleiben dieser Kunstübung beweist, sondern im Gegenteil darauf hindeutet, daß sie so im Schwange war, daß sie sich von den geheiligten Mustern zu entfernen drohte. Auch eine an die Gymnastik streifende Körperpflege muß populär gewesen sein, obgleich die Griechen den Ägyptern jene Kunst selbst absprechen; Thoth-Hermes gilt als Erfinder der Palästra, der Eurhythmie und der ziemenden Körperbildung; Reinlichkeit, Salbungen, Diäthalten gehörten jedenfalls zur nationalen Sitte.

4. Das Lehrwesen der alten Ägypter hatte an den wohlorganisierten Priesterkollegien der großen Tempel und an den Archiven und Bibliotheken, die mit den Heiligtümern verbunden waren, Mittelpunkte zu festerer Gestaltung. Der Ägyptolog G. Ebers gibt eine Darstellung des Tempelschulwesens von Theben, nach welcher dasselbe eine überraschend hohe Stufe der Organisation zeigt[4]). Es war den älteren Stätten der Priesterweisheit von Heliopolis und Memphis nachgebildet; es umfaßte eine hohe Schule, in der angehende Priester, Ärzte, Richter, Mathematiker, Astronomen, Grammatiker nicht nur Unterricht genossen, sondern auch, nachdem sie Einlaß in die höchsten Grade der Erkenntnis erworben und die Würde der Schreiber, d. i. Schriftgelehrten, erlangt hatten, eine Freistätte fanden. Eine große Bibliothek, in der Tausende von Schriftrollen aufbewahrt wurden und an die sich eine Papyrusfabrik anschloß, stand den Gelehrten zur Verfügung, von denen einige mit dem Unterrichte der jüngeren Schüler betraut waren, die in der gleichfalls zum Seti-Hause (dem ganzen Tempelkomplex) gehörenden Elementarschule herangebildet wurden. Diese letztere stand jedem Schüler eines freien Bürgers offen und wurde von mehr als hundert Knaben besucht, die hier auch Nachtquartier fanden. In einem besonderen

[1]) Das Horoskop beruht auf der Vorstellung des Herabkommens der Seele des Neugeborenen aus der Sternenwelt; es ist der Grad der Ekliptik, welcher im Augenblick der Geburt aufgeht; der diesem zunächst stehende Planet ist der Lebensstern. Vgl. Röth, a. a. O., I, S. 214. — [2]) Heinrich Wuttke, a. a. O., S. 569; Diod. I, 16. — [3]) Plat. Legg. II, p. 656 und VII, p. 799. — [4]) In dem Roman Uarda, Bd. I, S. 17 f. Ebers bemerkt, daß seine Schilderung „in jedem einzelnen Zuge aus Quellen geschöpft ist, welche der Zeit Ramses' II. und seines Nachfolgers Merneptah entstammen", also der Mitte des zweiten Jahrtausends vor unserer Zeitrechnung.

Gebäude wohnten die Tempelpensionäre, einige Söhne der vornehmsten Familien, auch selbst des königlichen Hauses. Der Übertritt aus dem Elementarunterrichte in die hohe Schule war an eine Prüfung geknüpft. War diese bestanden, so wählte sich der Studierende unter den Gelehrten der höheren Grade einen Meister, der seine wissenschaftliche Führung übernahm und dem er sein Leben lang wie der Klient dem Patron ergeben blieb. Durch ein zweites Examen war der Titel eines Schreibers und der Eintritt in die öffentlichen Ämter zu erlangen. Neben dieser Gelehrtenschule bestand hier auch eine Lehranstalt für Künstler, in welcher diejenigen Zöglinge Unterweisung empfingen, die für die Baukunst, Bildhauerei und Malerei bestimmt waren; auch in ihr wählte sich jeder Lehrling seinen Meister. Die Wahl des Berufes wurde vorwiegend, wenn nicht ausschließlich, durch den der Eltern bestimmt: in dem Grabe eines Baumeisters wurden Dokumente gefunden, welche angeben, daß seine Kunst durch 25 Generationen in der Familie erblich war. — Alle Lehrer dieser Anstalten gehörten zu der Priesterschaft des Seti-Tempels, welche aus mehr als 800, in fünf Klassen geteilten Mitgliedern bestand und von drei sog. Propheten geleitet wurde. Der Unterricht wurde in den offenen, gepflasterten, mit Matten belegten Höfen der einzelnen Gebäude erteilt; in die Säulengänge derselben mündeten die Zimmer der Priester und Gelehrten, in den oberen Stockwerken waren die Wohnungen der Schüler. Die Disziplin war hart: „Die Ohren des Schülers sind auf seinem Rücken; er hört, wenn man ihn schlägt", lautet der Ausspruch eines altägyptischen Pädagogen; Gedächtnisarbeit schnitt vorzeitiges Klügeln ab, die strenge Unterwerfung unter die Autorität des Meisters übte eine herbe Geisteszucht. —

Verglichen mit der indischen Bildung zeigt die altägyptische einen Zug, den man wohl einen realistischen nennen kann: dem theologisch-spekulativen Interesse steht das für die geschichtliche und natürliche Wirklichkeit zur Seite; Zahl- und Raumgebilde sind nicht bloß Objekt des Sinnens, sondern zugleich technischer Ausübung; neben den Bedürfnissen des Geistes werden die des Körpers in Betracht gezogen; das Erhalten und Weiterleiten der geistigen Güter wird Gegenstand kollektiver Organisation. Aber es bildet auch hier das religiöse Element die Grundlage: die Erde ist das „Haus der Anbetung", alles Treiben des Menschen findet zuletzt im Dienste der Gottheit sein Ziel, das Wissen wird gesucht um ethisch-religiöser Vervollkommnung willen; die Schätze der Bücher sollen sein eine „Heilanstalt der Seele" [1]).

§ 6.

Die Keilschrift verwendenden Völker [2]).

1. Was die Entzifferung der Hieroglyphen für die Aufhellung des altägyptischen Wesens geleistet hat, verspricht die Lesung der Keilschrift in bezug

---

[1]) Ἰατρεῖον ψυχῆς. Diese Inschrift gab Osymandyas der von ihm in Theben gegründeten Bibliothek. Diod. I, 49. — [2]) Zu dem Folgenden: „Geschichte des Idealismus" I, § 5 „Die chaldäische Weisheit" und § 6 „Die Magierlehre" III, § 116 „Die historische Religionsforschung."

auf die vorderasiatischen Völker zu gewähren, welche, obwohl ethnographisch unterschieden, durch den gemeinsamen Gebrauch dieses Schriftsystems verbunden erscheinen: die turanischen Chaldäer, das semitische Herrschervolk von Babylon und Ninive und die arischen Eranier. Dieselben stehen, nach der jetzt herrschenden Anschauung, in bezug auf Alter und Originalität ihrer Kulturen den Ägyptern nach, und man nimmt an, daß sie diesen den Anstoß ihrer Entwickelung danken, derart, daß die Chaldäer unmittelbar unter ägyptischem Einflusse standen, die semitischen Eroberer die Kultur und Bildung der Chaldäer sich aneigneten und ihrerseits auf die Meder und Perser weiter wirkten. Nach einer neuerdings aufgestellten Ansicht jedoch wären die Babylonier das ältere Kulturvolk und Lehrer der Ägypter[1]). Das Verhältnis der Chaldäer und Semiten hat die Keilschriftforschung so bestimmt, daß in demselben das Übergehen einer geschlossenen Bildung von einem älteren Kulturvolk auf ein jüngeres — jedenfalls der erste Fall der Art in der Geschichte der Bildung — erkannt werden kann.

Die Ausgrabungen Layards in Ninive habe eine große Zahl von mit Keilschrift bedeckten Tontafeln zutage gefördert, und die Entzifferung derselben hat ergeben, daß sie die Reste einer umfänglichen Bibliothek bilden[2]). Die Tafeln enthalten Materien der Mythologie, Geschichte, Geographie, Statistik, Naturgeschichte, Astronomie, Arithmetik, Architektur und Grammatik, und es sind die verschiedenen wissenschaftlichen Fächer durch die Farbe der Tafeln, schwarz, grau, bläulich, violett, rot, gelb, braun, weiß, gekennzeichnet. Über den Ursprung der Bibliothek gibt unter anderen eine der zur Grammatik gehörigen Tafeln Aufschluß mit den Worten: „Palast Assurbanipals, Königs der Welt, Königs von Assyrien, dem der Gott Nebo und die Göttin des Unterrichts Ohren gegeben hat, um zu hören, und die Augen geöffnet hat, um zu sehen, was die Grundlage der Herrschaft ist. Sie haben geoffenbart den Königen, meinen Vorgängern, diese Keilschrift. Ich habe die Offenbarung des Gottes Nebo, des Gottes der höchsten Erkenntnis, auf Tafeln geschrieben, ich habe sie bezeichnet, geordnet, aufgestellt in meinem Palaste zum Unterrichte meiner Untertanen.“ Der königliche Gründer dieser Bibliothek ist der vierte seines Namens, der kriegerische Sardanapal der Griechen, welcher um die Mitte des siebenten Jahrhunderts vor Christus das Reich von Ninive beherrschte. Die Denkmäler der Wissenschaft, welche er aufstellte, sind nun aber nicht Erzeugnisse des semitischen Volkes der Assyrer, dem er angehörte, sondern Übersetzungen aus der älteren Literatur der Chaldäer, der Erfinder der Keilschrift und ältesten Vertreter der vorderasiatischen Kultur. Auf ihre in einem uralaltaischen, der ungarischen und finnischen Sprache verwandten Idiom und nach altertümlichem Schriftsystem geschriebenen Werke war der Assyrer, der wissenschaftliche Bildung suchte, angewiesen, und dieses Studium war es ebenfalls, das den Propheten Daniel mit seinen Genossen durch drei Jahre am Hofe Nebukadnezars in Babylon be-

[1]) Hommel, Die semitischen Völker und Sprachen, Bd. I, 1887. — [2]) Zu dem Folgenden: Röth, a. a. O., II, S. 339. H. Wuttke, a. a. O., S. 647. A. Scholz, Die Keilschrifturkunden und die Genesis, Würzburg 1877. Benfey, Geschichte der Sprachwissenschaft, S. 33. Kaulen, Assyrien und Babylonien, 4. Aufl., 1891.

schäftigte, wo sie Unterricht empfingen „in aller Schrift und Wissenschaft" (Dan. 1, 4, 5 u. 17). Daß der Weg zur höheren Bildung für die Assyrer durch eine ihnen fremde Literatursprache führte, ist durch die Tafeln grammatischen Inhaltes unmittelbar sichergestellt. In diesen — etwa 100 an der Zahl — hat man ein Lesebuch oder Vokabular erkannt, welches ein fremdes älteres Idiom durch das gebräuchliche erklärt; von den drei Kolumnen der Tafeln gibt die erste den assyrischen Schriftzug, die zweite das zu erklärende Zeichen für das turanisch-chaldäische Wort und die dritte die Erklärung in assyrischer, also semitischer Sprache. Ohne Frage ist dies Elementarbuch älter als die Bibliothek Assurbanipals und geht, wie alle ninivitischen Schöpfungen, auf babylonische Vorbilder zurück.

Von der Lehrweise der Chaldäer rühmen die Alten die schlichte Gediegenheit und ernste Gründlichkeit. „Sie überliefern", sagt Diodor, „ihre Weisheit von einem Geschlechte zum anderen: der Knabe, von allen anderen Leistungen entbunden, empfängt sie von seinem Vater; indem sie so die eigenen Eltern zu Lehrern haben, ist ihr Unterricht ein umfassender und wird ihm Aufmerksamkeit und festes Vertrauen entgegengebracht; derart von Kindesbeinen in den Studien aufwachsend, gelangen sie bei der Gelehrigkeit des jugendlichen Alters und der langen Lehrzeit zu hoher Fertigkeit"[1]). Der gelehrte Unterricht derjenigen, welchen das Chaldäische nicht Muttersprache war, muß aber eine schulmäßigere Form gehabt haben: wir lernen durch den Propheten Daniel eine Art Palastschule für semitische Jünglinge kennen. Auf viele Fragen, welche die Eigentümlichkeit dieser abgeleiteten Bildung wachruft, sind wir zurzeit ohne Antwort, können aber weiteren Aufschlüssen von seiten der rasch fortschreitenden Assyriologie entgegensehen. Lebhafte Debatten hat die von Prof. Fr. Delitzsch in seinen Vorträgen, „Bibel und Babel" (zuerst 1902) ausgesprochene Behauptung hervorgerufen, daß das mosaische Gesetz auf ältere babylonische Gesetzbücher zurückgehe. Doch überwiegen die Stimmen, welche den mosaischen Monotheismus, also das Prinzip jener Gesetzgebung, für unbeeinflußt durch babylonische Einwirkungen erklären.

2. Wie sich das geistige Leben der Perser auf Grund der entlehnten chaldäisch-assyrischen und der ihnen eigenen arischen Kultur gestaltete, läßt sich nicht sagen. Die griechischen Berichterstatter heben lobend die Erziehung der Perser hervor, die darauf gerichtet gewesen sei, den Wahrheitssinn zu wecken und an nützliches Schaffen zu gewöhnen; zu Lehrern seien die einsichtigsten Männer bestimmt worden, welche der Jugend die Taten der Götter und der großen Männer in Wort und Lied vorführten; zur Bildung der Königssöhne seien die vier Weisesten auserlesen worden, welche sie zur Wahrheit, Gerechtigkeit, Mannhaftigkeit leiteten und in die „Magie Zoroasters" einführten[2]). Die im 18. Jahrhundert aufgefundenen heiligen Zendschriften, welche diese „Magie" enthalten, geben uns von dem altpersischen Religionssystem und der darauf fußenden Gesetzgebung Kenntnis; sie zeigen, daß der priesterliche Lehrstand in

---

[1]) Diod. II, 29. — [2]) Her. I, 136. Strab. XV, p. 733. Plut. Alc. I, p. 121 u. a.

ähnlicher Achtung wie bei den Indern stand, der Unterricht in der Glaubenslehre ein auf alle Kasten ausgedehnter war, und bieten manche interessante Beiträge zur Kenntnis orientalischer Lehrformen[1]); allein sie lassen nicht erkennen, daß sich wie in Indien und Ägypten die priesterliche Weisheit in mannigfaltige gelehrte und Bildungsstudien verzweigt hätte. Daß dieses in der Tat nicht geschehen, wird durch die rasche Verdrängung der nationalpersischen Kultur durch die seit Alexander dem Großen eindringende griechische Bildung bestätigt. Jene besaß zu wenig Körper, um dem neuen Elemente Widerstand zu leisten; sie wich allenthalben zurück, und es bedurfte in der Zeit der Sassaniden einer förmlichen Restauration des alten Volkstums, für welche das Religionssystem den Stützpunkt darbot. Erst damals, also seit dem dritten Jahrhundert unserer Zeitrechnung, schloß sich an die mit regstem Eifer wieder aufgenommenen heiligen Urkunden ein gelehrtes Studium an, welches über die Erklärung und Paraphrase derselben hinauswuchs und Materien der Weltkunde, Naturkunde, Geschichte ergriff, wie solche im Bundehesch, dessen Abfassung freilich erst ins Mittelalter fällt, zusammengefaßt erscheinen[2]).

§ 7.

Die Israeliten[3]).

1. Zur semitischen Völkerfamilie gehörend, frühzeitig von ägyptischer, später von vorderasiatischer Kultur beeinflußt, nimmt doch das israelitische Volk im alten Orient eine Sonderstellung ein, die sich auch in dem Typus der Bildung, welchen es entwickelt hat, geltend macht. Schon äußerlich angesehen, unterscheidet sich die heilige Schrift, welche Juden und Christen als Glaubens-

---

[1]) Wir treffen im Zendavesta hier und da die katechetische Lehrform und die Verwendung der Zahlen als Gedächtnishilfen an. Eine Stelle, in welcher beides verbunden erscheint und die auch inhaltlich von Interesse ist, weil sie die eranische Sozialverfassung und Sittenlehre in gedrängtester Form enthält, ist die folgende: „Die Rede, die Ahura-Mazda gesprochen hat, enthält drei Hauptstücke, nennt vier Stände und fünf Oberherren. Welches sind die Hauptstücke? Gutes denken, sprechen, tun. Welches sind die Stände? Priester, Krieger, Ackerbauer, Gewerbetreibende. Alles Rühmliche vereint sich mit dem reinen Manne durch wahr denken, sprechen, handeln, wie es vom Herrn gelehrt wird nach der Lehre des Gesetzes. Durch die Taten der Reinen nehmen die Welten an Reinheit zu. Welches sind die Oberherren? Der Hausherr, das Stammeshaupt, der Gemeindevorstand, der Gaufürst; Zarathustra ist der fünfte. Was wird gut gedacht? Das Reine von den Verständigsten. Was gut gesprochen? Die heilige Rede. Was gut getan? Was mit Lobgesängen von den Reinsten getan wird. Ahura-Mazda hat gesprochen. Zu wem hat er gesprochen? Zu den Reinen im Himmel und auf der Welt. Als was hat er gesprochen? Als der beste König." Jaçna XIX, 44 bis 58 bei Spiegel II, S. 99. — [2]) Das von Ferdinand Justi 1868 herausgegebene und übersetzte Buch behandelt in 35 Kapiteln in gedrängter Form und mit steter Anknüpfung an den Avesta: Die Weltschöpfung, den Kampf der guten und bösen Mächte, die Beschaffenheit der Erde, der Berge, der Meere, Flüsse, Tiere usw., die Urgeschichte des Menschen, die Zeugung, die kosmische Bewegung, die Auferstehung, mythische Geschichten, die Zeitrechnung und die Dynastienfolge. — [3]) Zu dem Folgenden: Geschichte des Idealismus I, § 8: Das alte Testament und § 12: Thorah und Kabbalah.

urkunde verehren, charakteristisch von den kanonischen Büchern der polytheistischen Völker. Sie hat nicht ein Hymnenbuch zum Kerne, aus welchem heilige Satzung, Geschichte, Forschung herausgewachsen wären, sondern sie hebt erzählend an, baut das Gesetz auf die Geschichte und läßt auf jene erst die hymnischen und prophetischen Ergüsse der Gottbegeisterung und die Weisheit der Sprüche folgen. Die gesta Dei sind die Grundlage des Ganzen, der Schlüssel zum Gesetz, der Jungbrunnen der Andacht und Betrachtung. Der Pentateuch hat ursprünglich nichts von jener Tendenz des Veda oder der Thothbücher, weitere und weitere Ringe anzusetzen und ein sinnendes und dichtendes Fortspinnen des religiösen Inhalts in Gang zu bringen; die Lehre von dem einen Gott begünstigt nicht das Versenken in die kosmischen Erscheinungen, welches Himmelskunde, Raum- und Zahlenlehre erzeugt; die theokratische Idee wehrt dem geschichtlichen Interesse, sich auf Verherrlichung von Kriegs- und Herrschertaten in Chronik und Epos zu werfen; der bildlose Gottesdienst hält Kunst und Technik und die sie begleitenden Disziplinen hintan. So fehlen die Voraussetzungen für das Erwachsen priesterlicher Wissenschaft und Weisheit und für die Organisation der Lehre. Die Lehre ist bei den alten Israeliten dem Inhalte nach auf das Gesetz und die heilige Geschichte beschränkt, um so ungebundener aber in der Form: das Wort Gottes lehrt der Hausvater so gut wie der Priester, wie der Prophet; gleichsam die Allgegenwart Gottes nachahmend, soll es das Ohr treffen daheim und draußen, beim Niederlegen und Aufstehen; es soll in das Auge fallen, durch Schrift und Denkzeichen versinnlicht (V. Mos. 6, 7) lehrende Rede soll Kultusgebrauch und Denkmal nimmer müde erklären (II. Mos. 12, 26; 13, 14. Josua 4, 6. V. Mos. 32, 7).

Ihre Würde und Weihe erhält aber die Lehre und die sie begleitende Zucht durch Gott selbst, der das Volk seiner Wahl „groß gezogen, wie jemand seinen Sohn erzieht“ (V. Mos. 8, 5), der es „belehrt zu seinem Besten und geführt auf den Weg, den es gehen soll“ (Js. 48, 17). Alle Leitung und Unterweisung im einzelnen und kleinen wiederholt so nur, was dem ganzen Volke in seiner Geschlechterfolge zuteil geworden ist, und durch die Lehre wird immer von neuem das höhere Prinzip eingepflanzt und gegen den natürlichen Hang zur Vielgötterei geschützt, wie es von Anbeginn durch den Herrn gepflanzt und umhegt wurde. Der Beruf des Lehrers ist somit ein Wiederschein göttlichen Tuns: „die Lehrer werden glänzen wie der Glanz des Firmaments, und die, welche viele zur Gerechtigkeit geführt haben, wie die Sterne immer und ewig“ (Dan. 12, 3). Wie das Volk, so ist aber auch jeder einzelne Gegenstand der Fürsorge und Führung Gottes, der ihn „kannte, als er gemacht ward im Verborgenen, und seine Tage bestimmte, da noch keiner von ihnen da war“ (Ps. 138, 15, vgl. 21, 10; Jerem. 1, 7). Infolgedessen ist bei dem Volke der Bibel der Wert des persönlichen Daseins ein größerer, wird das Individuum durch das Glaubensleben mehr vertieft und gleichsam durchgearbeitet, als dies sonst im alten Orient uns entgegentritt; den individuell ausgeprägten Gestalten der Propheten beispielsweise hat keines der morgenländischen Völker etwas an die Seite zu setzen, bei denen nur selten eine markante Erscheinung aus dem Befang der Kaste herausragt.

2. So waren die alten Israeliten ein lehrendes Volk, ohne daß sie ein organisiertes Lehrwesen besaßen, und ihr Gottesglaube gab ihnen innere Gestaltung, wie sie sonst nur reichen und frei verfügbaren Bildungselementen verdankt wird. Zu einem Lehrwesen zeigt die vorexilische Zeit nur die Anfänge. Die in der Bibel mehrmals auftretenden Prophetenschulen[1]) hatten keinesfalls eine Einrichtung, die sie etwa dem ägyptischen Tempelschulwesen vergleichen ließe. Sie haben die verschiedensten Erklärungen gefunden: die Kirchenväter sahen in denselben Vorläufer des Klosterwesens, die Rabbinen Akademien, protestantische Theologen Predigerseminare, die Deisten Sitze der Freidenkerei und Studienanstalten für Moralphilosophie; es kann aber jetzt als ausgemacht gelten, daß es Jüngerkreise waren, wie sie sich um hervorragende Gottesmänner scharten zur Pflege der heiligen Überlieferung und der liturgischen Musik ohne stabilen Charakter und festere Organisation[2]).

Von einem Vulgärunterrichte der älteren Zeit ist nichts überliefert; doch scheint der Schriftbetrieb verbreitet gewesen zu sein wie das Gebot, daß jeder den Kernspruch der Jehovahlehre an die Pfosten des Hauses und an seine Tür schreiben soll (V. Mos. 6, 4), erschließen läßt. Die Kunst der Landvermessung, welche die Israeliten aus Ägypten mitgebracht (Jos. 18, 4 f.), wird ihnen kaum verloren gegangen sein; eine allgemein verbreitete Fertigkeit war die Musik, zunächst die des Gottesdienstes, bei welchem das Volk durch Gesang und Spiel mitwirkte (Ps. 67, 26 f. u. sonst).

Die Entwickelung einer Gelehrsamkeit und eines Studienwesens fällt erst in die nachexilische Zeit und sie hebt, ähnlich wie bei den Persern, mit dem Streben an, die bedrohten nationalen Güter wieder sicherzustellen. In der Zeit der Bedrängnis war das versprengte Volk nur durch das Gesetz zusammengehalten worden, und es schloß sich nach seiner Wiedervereinigung mit gesteigerter Hingebung an dasselbe an, beflissen, seinen Vorschriften mit gewissenhaft-ängstlicher Genauigkeit nachzukommen. Dazu aber war die sorgfältigste Erforschung des Gesetzes eine Vorbedingung, die Aufgabe, welche sich die Sopherim, deren erster Esra (um 450 v. Chr.) war, stellten. In dem der alexandrinischen Zeit angehörigen Spruchbuche Jesus' des Siraciden ist der Schriftgelehrte, nunmehr Vertreter einer sozialen Klasse und Bildungsstufe, gezeichnet und sein Studienkreis bestimmt (Kap. 38. 25 f.). „Die Weisheit des Schriftgelehrten bedarf der Muße; wer keiner anderen Arbeit zu warten hat, kann sie empfangen, da sie ihn erfüllen wird; die Gewerbenden können nicht richten, noch die Schrift lehren, noch Zucht und Gerechtigkeit predigen, noch mit Gleichnisreden vertraut sein. Der Weise muß die Weisheit aller Alten erforschen, die Geschichten der berühmten Männer innehaben, in die Feinheit der Gleichnisse eindringen, den verborgenen Sinn der Sprüche spüren und mit dunkler Bildersprache vertraut sein." Daß aber diese Kenntnis auch über das Wort der Schrift hinauszugehen hat, zeigt die Lobpreisung des Weisen in dem derselben Zeit angehörigen „Buche der Weisheit", wo jenem (Kap. 7, 17) die Wissenschaft zugeschrieben wird „von

[1]) I. Könige 10, 5 f.; IV. Könige 2, 3 f., 4, 38. — [2]) Vgl. Oehler in Schmids Enzyklopädie s. v. Pädagogik des Alten Testaments.

der Verteilung des Erdkreises und der Kraft der Elemente, vom Anfang, Ende und Mittel der Zeiten, von dem Wechsel und Wandel der Jahreszeit, von des Jahres Lauf und der Sterne Anordnung, von der Art der Tiere, der Gewalt der Winde, von der Menschen Gedanken, den Unterschieden der Kräuter und der Heilkraft der Wurzeln und von allem Verborgenen und Unvorhergesehenen, wovon ihn die Meisterin, die Weisheit, unterrichtet". Damit war die Bahn eröffnet zur Ausbildung der theologischen Wissenschaften und Hilfswissenschaften, welche sich nun in wachsenden Kreisen um die Schrift als ihren Kern legten und sich nachmals in der Mischna und dem Talmud zusammenfaßten.

3. Die veränderte Lage nach dem Exil brachte aber auch für den Volksunterricht neue Aufgaben mit sich. Die Sprache der Schrift hatte aufgehört Volkssprache zu sein und bedurfte unterrichtlicher Überlieferung in Familie und Schule. Dem Hohenpriester Josua ben Gamla, um 67 nach Christus, wird zugeschrieben, daß er ein Elementarschulwesen organisiert habe, indem er für jede Stadt und jedes Dorf die Errichtung von Kinderschulen anordnete. Von den Juden des Mittelalters sagt Moses Maimonides, daß sie aller Orten Knabenlehrer anstellen und die Stadt mit Fluch belegen, wo kein Unterricht erteilt wird, ja wenn dies nicht hilft, sie zerstören, „weil die Welt nur besteht durch den Hauch der Schulknaben"[1]). Der höchst rege Eifer für Studium und Lehre veranlaßte dazu, in die Bibel und die Vorzeit ein uraltes Studienwesen hineinzudeuten; die Rabbinen erblickten in den Patriarchen Stifter von Akademien, in dem Stamm Simeon den dem Priesterstamm Levi nebengeordneten Lehrerstamm u. a. Von den Lehrformen entwickelte sich die der Auslegung oder Exegese am meisten; eigentümlich ist den Juden die Disputation, welche aus dem Bedürfnisse, verschiedene Auslegungen in Einklang zu bringen, entsprang. Dagegen blieb der Sprachunterricht bei primitiven Formen stehen, und erst im 11. Jahrhundert begründete Rabbi Jona eine hebräische Sprachlehre nach dem Vorgange arabischer Sprachforscher.

Das alte und gemeinübliche, noch heute nicht ausgestorbene Verfahren, das Kind in die Sprache der Thorah einzuführen, besteht in dem Vorsprechen, Übersetzen und Wiederholenlassen von Worten und Sätzen des Textes, die mit eins gelesen, gedeutet und memoriter eingeübt werden, ohne jede grammatische Analyse[2]). Nicht anders lehrten die Rabbinen, bei denen Reuchlin, Trotzendorf, A. H. Francke und andere das Hebräische lernten, und Esra Ezardi, der Lehrer Franckes, stellte als Kanon des Sprachunterrichts die Regel auf: Lege biblia, relege biblia, repete biblia, ein Verfahren, das im 17. Jahrhundert von Wolfgang Ratke und anderen auf den Unterricht in den alten Sprachen übertragen wurde, und als Gegengewicht des dürren Grammatismus vorteilhaft gewirkt hat.

Die Juden der späteren Zeit haben der abendländischen Bildung wiederholt besonders durch Vermittelung morgenländischer Elemente Dienste geleistet. Im Mittelalter bildeten sie ein Bindeglied zwischen den Moslemen und den

---

[1]) Die Nachweisungen bei Schwarz, Erziehungslehre, Leipzig 1829, I, I, S. 204. — [2]) Mitteilungen darüber von Jost in Brzoskas Zentralbibliothek 1839, Februarheft, S. 49 f.

Christen; ihre philosophischen und medizinischen Studien kamen letzteren mehrfach zu gute; den orientalischen Geschichten- und Märchenschatz haben vorzugsweise Juden im Abendlande bekannt gemacht[1]). In der Periode der Renaissance werden die Rabbinen als Lehrer des Hebräischen und anderer orientalischen Sprachen gesucht; von seiten der pantheistischen Philosophie der Kabbalah ergehen unausgesetzt Einwirkungen auf die Spekulation; in der Popularphilosophie des 18. Jahrhunderts spielen jüdische Aufklärer eine namhafte Rolle. Bei der vorschreitenden Assimilation des jüdischen Wesens an abendländische Kulturformen tritt die spezifisch-jüdische Bildung zurück und stellt nur noch ein Überlebsel, aber immerhin eine interessante Erscheinung dar. „In keiner Volksmenge findet man so wenig Bücher bei den Gelehrten, und so viele bei den Nichtgelehrten, wie unter den Juden, da wo sie in Masse der alten Bildung zugetan sind; und nirgends findet sich auch ein so behagliches Wohlgefallen an dem Inhalte der Bücher, als eben unter den Juden, die, oft von dem armseligsten Handel ausruhend, in ihren Unterhaltungen fast immer auf etwas der Art fußen oder zurückkommen. Man findet den gemeinsten Trödler oder Viehhändler öfters am Sabbat und an Winterabenden hinter seinen Folianten über die schwierigste Kasuistik sich belehrend, oder mit hebräischen Historien und Dichtungen sich ergötzend, auch wohl schreibend oder gar dichtend"[2]).

§ 8.

Die Chinesen.

1. Von den bisher genannten Nationen gar nicht oder nur unbeträchtlich beeinflußt, hat die Bildung des chinesischen Volkes eigentümliche Bahnen eingeschlagen und zeigt den orientalischen Typus nicht unwesentlich modifiziert. Die Bildung wie die ganze Kultur der Chinesen entbehrt des religiösen Fundaments; der Sinn des Volkes ist dem Zeitlichen zugewandt und unterläßt dessen Anknüpfung an eine höhere Ordnung; die Kunst, deren Wurzel die religiöse Begeisterung ist, bleibt zurück, während die wirtschaftliche Tätigkeit früh eine bedeutende Höhe erreicht; dem Sittenleben mangelt die Weihe, welche es aus der Kleinlichkeit und Flachheit heraushöbe; die Wissenschaft entbehrt, in die Breite entwickelt, der Tiefe, wie sie die Forschung nur durch das Versenken in das Übersinnliche gewinnt; „das Leben der Chinesen ist werkeltägig und profan, statt der Kirche der Staat, statt der Priester lauter Laien, statt der Festtage Arbeitstage, statt der Tempel nur Erinnerungshallen"[3]). Die kanonischen oder klassischen Schriften, welche die Grundlage der chinesischen Bildung ausmachen, haben nicht den Charakter von heiligen Büchern; sie sind nicht ein von einer Priesterschaft bewahrtes Erbgut, sondern auf Grund alter Überlieferungen zu moralischen und Bildungszwecken zusammengestellt und zwar von „dem Könige der Lehrer" Kong-fu-tse (um 550 v. Chr.). Sie zerfallen in die Gruppe der King und der Schu; die Fünfzahl der King bilden: das

---

[1]) Benfey, Pantschatranta I, S. 10, 26 u. f. — [2]) Jost bei Brzoska, a. a. O. — [3]) Adolf Wuttke, Geschichte des Heidentums, Breslau 1853, II, S. 68.

Buch der Verwandlungen, bestehend aus 64 schon zur Zeit der Redaktion unverständlichen Figuren von wahrscheinlich kosmologischer Bedeutung, ferner das Buch der Gesänge, mit 311 Liedern moralischen, politischen und lyrischen Charakters, weiterhin das Buch des Zeremoniells oder der Sittenspiegel und zwei Bücher geschichtlichen Inhalts; die vier Schu enthalten: eine Staatslehre, eine Sittenlehre, moralische Dialoge und Sprüche. An die kanonischen Bücher schließen sich unmittelbar zahlreiche Kommentare und Paraphrasen an, mittelbar die unabsehbare chinesische Literatur, vorzugsweise geschichtlichen, moralischen, poetischen Inhalts. Für die Fixierung des Bildungsstoffes gewannen die größte Bedeutung die Arbeiten des Polyhistors Tschu-hi — genannt „der Fürst des Wissens" — im 12. Jahrhundert nach Christus, welcher auch zum Zwecke des Jugendunterrichtes eine Enzyklopädie, das Buch Siao-hio, d. i. „das kleine Studium", herstellte [1]). Eine Sprachwissenschaft entwickelte sich auf Grund des Studiums dieser Urkunden nicht; dem Chinesen ist das gesprochene Wort etwas Gleichgültiges, lediglich der Aus- oder Abdruck des Schriftzeichens, welches zudem in mehr als einer Mundart oder Sprache gelesen werden kann, und so verschrumpft ihm die Sprachlehre zur Schriftbilderklärung [2]). Zu den mathematischen Wissenschaften fehlen die Anfänge nicht: schon im 11. Jahrhundert vor Christus war das Rechnen und die Kalenderkunde verbreitet, wurden Reichskarten auf Vasen gezeichnet, und statistische Angaben auf ehernen Tafeln zu jedermanns Kenntnis aufgestellt, aber erst im Mittelalter brachten die Araber den Chinesen die Astronomie und Vermessungskunst, die Inder das dekadische Ziffernsystem zu [3]). Die Musik stellen die Chinesen als Erziehungsmittel sehr hoch: sie soll der Harmonie der Herzen dienen, eine Vorstufe zur Weisheit sein, das Abbild der Ordnung der Gesellschaft darstellen; doch ist sie weder nach der ästhetischen noch nach der theoretischen Seite ausgebildet worden und die Notenschrift lernten die Chinesen erst von den christlichen Missionären.

2. Der höhere Unterricht hat die Kings zum Hauptgegenstande: sieben Bändchen, zu denen aber eine Menge von Kommentaren kommen; die Lernenden schreiben die Texte ab und prägen sich die denselben eigenen Schriftzeichen ein; die Vorgerückteren lernen deren Zergliederung und werden in der Verwendung von Wortbilderverzeichnissen geübt; die wichtigste Übung aber ist der Aufsatz, welchem Themata aus den kanonischen und enzyklopädischen Schriften zugrunde gelegt werden [4]); außerdem macht man Verse und wird der Geschäftsstil geübt. Trotz der Trockenheit und Strenge dieses Unterrichts — das Schriftzeichen für kiao lehren enthält eine Hand mit einem Stocke [5]) — nehmen die Schüler reges literarisches Interesse ins Leben mit; jeder Gebildete besitzt eine Bibliothek von wissenschaftlichen und belletristischen Werken, benutzt die zahl-

---

[1]) Heinrich Wuttke, Geschichte der Schrift und des Schrifttums, Leipzig 1872, S. 353. — [2]) Daselbst, S. 320 f., 402 u. f. — [3]) Daselbst, S. 277, 364 f. — [4]) Daselbst, S. 388. Einen chinesischen Musteraufsatz, nach einer achtgliedrigen Schablone gefertigt, teilt Lechler in seinen „Acht Vorträgen über China", Basel 1862, mit, abgedruckt in Karl Schmidts Geschichte der Pädagogik I, S. 89 f. — [5]) Plath, Über Schule, Unterricht und Erziehung bei den alten Chinesen, München 1868, S. 26.

reichen öffentlichen Büchersammlungen und verfolgt mehr oder weniger die Tagesliteratur.

Der Elementarunterricht ist ebenfalls wesentlich Schriftunterricht, hat es aber nur mit den vulgären Schriftzeichen zu tun, deren Kenntnis nicht zur Lektüre der höheren Literatur befähigt. Das üblichste Elementarbuch ist das von dem Lehrer Wang-po-hen im 13. Jahrhundert n. Chr. verfaßte „Dreiwörterbuch“ (San-tse-king), welches einen Text von 1068 Wortbildern in Gruppen von je drei, durch Schlußreime verknüpft, enthält und die wissenswürdigsten Materien berührt. Der Inhalt desselben sowie die einzuhaltende Methode ist in vielen Erläuterungsschriften für die Hand der Lehrer behandelt worden[1]). Die Kinder beginnen mit 5 bis 6 Jahren zu lernen; die Übungen im groben Nachmalen der Wortzeichen nehmen mehrere Jahre, und ebensoviel die im feineren Nachbilden in Anspruch; erst mit 14 bis 16 Jahren können die Schüler leidlich lesen und schreiben[2]).

Die enzyklopädischen Werke der Chinesen haben jüngst die Aufmerksamkeit erregt durch die 1905 von dem Jesuiten P. Wieger in Südost-Tscheli veranstaltete Ausgabe einer Enzyklopädie in chinesischer und französischer Sprache, zwölf Bände umfassend, von der Pariser Académie des inscriptions et belles-lettres mit dem großen Preise gekrönt. Sie umfaßt die Sprachlehre, populäre und gelehrte, Dialoge, Reden, Moral, Philosophie, Geschichte bis zur Gegenwart, Schriftzeichen, Etymologie, Lexikon usw. Für den Druck mußten 40 000 Schriftzeichen gegossen werden; die Arbeit wurde von Chinesen unter der Leitung von Laienbrüdern ausgeführt.

Sehr alt ist das chinesische Zeitungswesen; die Zeitung King-pao, d. h. Anzeigen der Hauptstadt, soll 911 n. Chr. gegründet worden sein, sie erschien seit 1351 im Druck, seit 1800 täglich, jetzt dreimal am Tage, abwechselnd auf gelbem, weißem und grünem Papier, was die Tageszeiten versinnbildlicht.

3. Staatliche Fürsorge für den Unterricht ist schon in sehr früher Zeit bezeugt; unter dem Kaiser Yü (2205 bis 2198 v. Chr.) wurde eine Einteilung der Reichsgrundstücke für Regierungszwecke entworfen und dabei für den Unter-

---

[1]) Es wurde in Europa zuerst durch Neumann bekannt gemacht, welcher dasselbe unter dem Titel „Lehrsaal des Mittelreiches“, München 1836, herausgegeben, übersetzt und kommentiert hat. Der Inhalt ist in Kürze der folgende: Wichtigkeit der Erziehung, Beispiele trefflicher Kinder, die Zahlen, die drei Grundwesen (Himmel, Erde, Mensch), die drei Pflichten (Patriotismus, Pietät, Gattenliebe), die vier Jahreszeiten, die vier Weltgegenden, die fünf Elemente (Wasser, Feuer, Holz, Metall, Erde), die fünf Tugenden (Menschlichkeit, Gerechtigkeit, Schicklichkeit, Weisheit, Treue), die sechs Getreidearten, die sechs Haustiere, die sieben Leidenschaften (Freude, Zorn, Widerwille, Furcht, Liebe, Haß, Wollust), die acht Töne, die neun Generationen vom Urgroßvater bis zum Urenkel, die zehn sittlichen Bande (zwischen Vater und Sohn, Gatten, Brüdern, Fürst und Volk, Alten und Jungen und Freunden). Dann folgt die Aufzählung der kanonischen Bücher, eine Übersicht der Reichsgeschichte, schließlich Mahnungen zum Fleiß und Vorbilder desselben. Die große Popularität dieser Fiebel bestimmte neuerlich christliche Missionäre, die christlichen Glaubenssätze und biblische Materien in eine genau analoge Form zu bringen, ein kluger Griff, der auch gute Erfolge erzielt haben soll. — [2]) H. Wuttke, a. a. O., S. 386 f.

richt ein nicht geringer Teil bestimmt[1]; im Jahre 1097 v. Chr. ordnete der Kaiser Tschen die Einrichtung kleiner und großer Schulen durch das ganze Reichsgebiet an[2]. In der Periode des alten Reiches bis 750 v. Chr. waren die Schulen Staatsanstalten; die Hofschule, dem Range nach die höchste, hatte eigene Lehrer; in den Schulen der Provinzen und Bezirke unterrichteten die Beamten jung und alt[3]; der Unterricht gehörte wesentlich zur Polizierung des Volkes. Im neueren China sind die Bildungsanstalten Privatunternehmungen und der Staat sorgt nur durch das seit 650 n. Chr. in Aufnahme gekommene Prüfungssystem für die Homogeneität und Verbreitung der Bildung. Da von den Prüfungen die soziale Stellung des einzelnen, insbesondere die Rangstufe in der Beamtenhierarchie abhängt, so ist der Eifer für Lernen und Studieren ein ungemein reger und allverbreiteter; nicht nur hat jedes Dorf seine Schule, sondern es gibt in den Städten Abendschulen, ja Nachtschulen für die arbeitende Bevölkerung[4]. Das Examen, durch welches der Rang eines privilegierten Mitgliedes der Gesellschaft und zugleich der Anspruch, zu den Höhergebildeten zu gehören, erworben wird, besteht in der Abfassung mehrerer Aufsätze in der Klausur hauptsächlich über Materien der Kings; über vier Textstellen sind drei Aufsätze und ein Gedicht zu machen. Man rechnet, daß bei jeder Prüfung nur fünf Prozent der Kandidaten bestehen. Die Anzahl der so Graduierten wird verschieden geschätzt, von den Chinesen selbst auf eine Million. Zur Behauptung des erworbenen Ranges muß die Prüfung alle drei Jahre wiederholt werden. Die nächsthöhere Prüfung öffnet den Zutritt zu den öffentlichen Ämtern und besteht ebenfalls in Klausurarbeiten, welche beinahe einen Monat in Anspruch nehmen; die dritte verleiht den Charakter des Gelehrten und erschließt die hohe Beamtenkarriere; sie dauert 13 Tage, hat Aufsätze von reinem und elegantem Stil zum Gegenstande und wird nur in der Hauptstadt abgehalten. Einer höchsten und letzten Prüfung unterziehen sich diejenigen Gelehrten, welche in die seit dem 9. Jahrhundert n. Chr. bestehende Akademie der Wissenschaften zu Peking um Aufnahme nachsuchen; sie findet im Kaiserpalaste selbst statt und ist nicht wie alle vorigen an bestimmte Termine gebunden[5].

Bildung und Gelehrsamkeit erhalten durch dieses System eine politisch-wirtschaftliche Bewertung; das Wissen ist eine soziale Macht, ja noch mehr: ein Attribut der öffentlichen Gewalt. Dabei bleibt aber auf allen Stufen der enzyklopädische Charakter des Wissens und die Bedeutung der formalen Fertigkeit bewahrt; es sind nicht Fachkenntnisse, welche die höheren sozialen Stellungen erschließen, sondern Bildungswissen und Sprachkunst, und die Gelehrsamkeit unterscheidet sich von der Bildung nicht in Stoff und Richtung, sondern nur durch die größere Weite und Fülle der Kenntnisse; der Elementarunterricht und die höchsten Studien sind in gewissem Betracht auf die nämlichen Materien gerichtet. Bei dieser Gleichwertigkeit des Bildungsinhalts geht bei den Chinesen

---

[1] Plath, a. a. O., S. 13. — [2] H. Wuttke, a. a. O., S. 278. — [3] Plath, a. a. O., S. 56. — [4] Fr. Müller, Ethnographie, S. 392. — [5] Die klarste Darlegung des oft besprochenen Gegenstandes bei Plath, a. a. O., S. 6.

die Tendenz auf Wissenserwerb und Wissensverbreitung Hand in Hand; es ist bezeichnend, daß einer der Ausdrücke für „lehren" (hoei) durch ein Wortbild ausgedrückt wird, welches die Zeichen für „Wort" und für „jedermann" vereinigt, also „Worte für jedermann" besagt; und ebenso, daß die Ausdrücke für Wissender und Lehrender, ähnlich wie in unserem Worte Meister ineinander überspielen[1]); in den chinesischen Sprichwörtern: „Lernen und Lehren ist gegenseitiges Zunehmen", „Lehren ist halbes Lernen" kommt die gleiche Vorstellung von der Zusammengehörigkeit des Aufnehmens und des Weiterleitens des geistigen Inhalts zum Ausdruck.

Daß Lernen und Lehren auf ein sittliches Endziel gerichtet sein müssen, ist ein in chinesischen Einrichtungen und Aussprüchen allenthalben wiederkehrender Gedanke. Im „Sittenspiegel" heißt es: „Der rechte Gelehrte soll ein redliches Herz zu seinem Schatze, Gerechtigkeit zu seinem Grundeigentum und Bereicherung des Geistes zu seinem Erwerbe machen"[2]), und Tschuhi charakterisiert die beiden Stufen des Unterrichts mit den Worten: „Der niedere Unterricht gibt die Anweisung, nach der sittlichen Ordnung zu leben und in dieser fortzuschreiten; bestimmte Einsicht aber in den Grund dieser Ordnung verleiht der höhere Unterricht; er ist die oberste Vollendung aller Normen und feinste Ausbildung des Geistes; er lehrt, warum man der Ordnung nachzuleben und in ihr fortzuschreiten habe[3])."

Das chinesische Bildungswesen ist mehrfach über Gebühr geschätzt worden; man pries es, daß im Reiche der Mitte zu Beamten Gelehrte genommen werden, und vergaß, daß dadurch die Gelehrten zu Beamten wurden; man freute sich, daß dort die Schriftsteller zu Würden gelangen, bedachte aber nicht, daß dadurch das Schrifttum in die Hände der Würdenträger gekommen ist; man bewunderte die Regsamkeit der Chinesen in der Bildungsarbeit, ohne auf den geringen Wert der durch dieselbe breitgewalzten Stoffe zu achten; man beglückwünschte die Chinesen dazu, daß ihr Bildungswesen keinen Antagonismus von Kirche und Staat, von geistlichen und weltlichen Bildungselementen kenne, als ob dieser Vorzug nicht allzu teuer mit dem Mangel an Idealität und Tiefe, den die rast- und friedlose Lernerei jenes Volkes nirgends verleugnen kann, erkauft wäre.

[1]) Plath, a. a. O., S. 26. — [2]) Heinrich Wuttke, a. a. O., S. 391. — [3]) Adolf Wuttke, a. a. O. II, S. 198.

III. Die griechische Bildung.

§ 9.

Die griechische Bildung nach ihrem Inhalt.

1. Der Gegensatz von morgenländischem und hellenischem Wesen ist ein zu ausgeprägter, als daß er nicht schon die griechischen Forscher und Denker beschäftigt und zu völkerpsychologischen Parallelen veranlaßt hätte. Sie geben dabei in Hinsicht der Eigenschaften und Betätigungen, welche sich auf den Staat und das öffentliche Leben beziehen, dem eigenen Volke den Vorzug, welches sich durch Temperament, Energie und einen aus der Selbstachtung erwachsenden Gemeinsinn der Freiheit würdig gemacht habe, während die Orientalen, der politischen Tugenden entbehrend, der Knechtschaft verfallen seien[1]); dagegen bezeigen sie der Weisheit und Wissenschaft des Morgenlandes, die, im fernsten Altertum wurzelnd und stetig um einen festen Kern anwachsend, mit feierlichem Ernste gepflegt und von Geschlecht zu Geschlecht übertragen wird, ihre volle Achtung, nicht ohne hier und da dem Wunsche Ausdruck zu geben, es möge das rege, aber zur Flüchtigkeit und Zerfahrenheit neigende griechische Geistesleben an ähnlichen Schwergewichten seinen Halt finden[2]).

Daß in dem glänzenden und farbenreichen Gewebe der griechischen Bildung ein Einschlag morgenländischer Elemente nicht fehlt, wird heutzutage unbefangener zugegeben als in der Zeit des übertriebenen Kultus des Hellenentums, wo man diesem durch die Annahme hamitischer und semitischer Einflüsse zu nahe zu treten glaubte. Es ist ausgemacht, daß das Erblühen der griechischen Gelehrsamkeit zu Alexandria mitbedingt ist durch die aufgesammelten Wissensschätze der Ägypter, und ebenso, daß letztere schon in viel früherer Zeit die Lehrer der Griechen in den mathematischen und technischen Disziplinen waren; ebenso ist sicher, daß vielfach morgenländische Kulte, Mythen, Sagen, Geschichten, Lieder, Sprüche von den Griechen angeeignet wurden, und daß diese schon in vorhomerischer Zeit von den Semiten den Schriftgebrauch überkamen. Die orientalischen Einflüsse der verschiedenen Perioden hat Eduard Röth wie Glieder einer Kette zusammengereiht und die Auffassung vertreten, daß das griechische Geistesleben geradezu seine Wurzel in dem morgenländischen, zumal

---

[1]) Her. VII, 101—105 und öfters. Arist. Pol. VII, 6, p. 1327. Her. II, 4, 77, 79 u. f. — [2]) Plat. Tim., p. 22 (s. o. S. 76). I. Alc., p. 121. Legg. VII, p. 798 u. f. Diod. II, 29 (s. o. S. 89).

dem ägyptischen Wesen habe [1]). Auf umfassendem Material fußt Otto Gruppe in seinem noch unvollendeten Unternehmen [2]), gegen das leider die unzulänglichen Vorstellungen des Verfassers von dem Wesen der Religion Bedenken erregen müssen. Dabei ist ein Faktor wieder hervorgetreten, den schon Friedrich Creuzer betont hatte [3]), der aber wieder vergessen worden war: die vorhomerische Theologie der Griechen, die mit den morgenländischen Glaubenskreisen eine nahe Verwandtschaft zeigt, welche doch keineswegs ganz auf Entlehnung beruhen kann, also ein priesterliches und zugleich einheimisches Kulturelement.

In diesem würden wir den Ausgangspunkt des Geisteslebens und darum auch der Bildung der Griechen zu suchen haben. Der apollonische Glaubenskreis, zu dem der Musenkult gehört und dem die Epik und Lyrik entspringen, bezeichnet die eine Seite jenes priesterlichen Lehrgutes, während die andere der Glaubenskreis der Mysterien darstellt, aus dem einerseits Geheimlehren verschiedener Art und andererseits das Drama entsprießen [4]).

Der Dienst der Musen, mit welchem Ausdrucke man später die Hingebung an Kunst und Wissenschaft bezeichnete, war ursprünglich ein von Priesterschaften vertretener Götterdienst; die Güter, welche den Pieriden verdankt wurden, waren nicht bloß Gesang und Tonkunst, sondern, wie die Namen Mneme, Kleio, Urania, Polymatheia [5]) zeigen, zugleich Kunde der Vorzeit, Erinnerung ruhmvoller Taten, Kenntnis der kosmischen Erscheinungen, Gelehrsamkeit verschiedener Art. Platon nennt als die beiden ältesten Musen Kalliope und Urania, denkt also die Altertums- und Himmelskunde als die ältesten Wissenschaften [6]). Orpheus wurde nicht bloß um seines Gesanges willen, sondern auch darum gefeiert, weil er in die Geheimnisse der Natur gedrungen sei, die Heilkunde gelehrt, die Sitten veredelt habe, Musäos wurde eine Himmelskunde, Linos astronomische und naturkundliche Dichtungen zugeschrieben [7]). Hymnen und Gebete der priesterlichen Sänger wurden noch später in Tempeln, so in Delos, aufbewahrt; in die spätere Poesie gingen aus ihnen „die festen Vorstellungen vom Weltbau, von den Kämpfen zwischen den olympischen Göttern und den Titanen, die stehenden Beiwörter der Götter, wie sie oft zu der übrigen epischen Mythologie gar nicht stimmen" [8]), über. Allein der Ideenkreis, den sie vertraten, verdichtete sich nicht zu heiligen Urkunden, an welche sich eine priesterliche Bildung hätte anschließen können; zur kanonischen Geltung für alle Folgezeit zu gelangen, war vielmehr der epischen Poesie vorbehalten.

---

[1]) E. Röth, Geschichte unserer abendländischen Philosophie, Mannheim 1862, bes. Bd. II, S. 278 f. und II, S. 1 f., 71 f. — [2]) O. Gruppe, Die griechischen Kulte und Mythen in ihren Beziehungen zu den orientalischen Religionen, Bd. I, Leipzig 1887. — [3]) Fr. Creuzer, Symbolik und Mythologie der alten Völker, besonders der Griechen, 2. Aufl. I–IV, Leipzig 1819 f. — [4]) Vgl. darüber „Geschichte des Idealismus" I, § 2, 3, 10, 13 und den Vortrag: „Der religiöse Gehalt der antiken Götterlehre" in „Aus Hörsaal und Schulstube", S. 60—70. — [5]) Letzteren Namen führte eine der drei Musen von Sikyon, Plut. Quaest. conv. X, 14, 7. — [6]) Plat. Phaedr., p. 259 d. — [7]) Hor. Ars poet. 391 und daselbst die Ausleger, und Diog. Laert. prooem., § 3 u. 4. — [8]) K. Otf. Müller, Geschichte der griechischen Literatur, Breslau 1857, I, S. 47.

2. Die Griechen verehrten in Homer den Begründer ihres gesamten geistigen Lebens. Er hat nach der gemeingültigen Anschauung im Verein mit Hesiod „den Stammbaum der Götter aufgestellt, ihre Namen, Gestalten und Kulte bestimmt" [1]); er ist der Lehrer aller Dichter nach ihm gewesen, deren Werke „Brosamen waren von seinem herrlichen Mahle" [2]), er war für alle Schöpfungen der Sprachkunst „das Muster und der Ursprung, wie Okeanos für alle Ströme und Quellen" [3]); er war der Jungbrunnen des nationalen Bewußtseins, woraus es in seinem Kampfe mit dem Barbarentum immer neue Kräfte sog [4]); seine Dichtungen galten als die unerschöpfliche Quelle von Gedanken, Ansichten des Lebens und der Natur, ja selbst von gelehrten Kenntnissen und von Motiven der Spekulation [5]); „von ihm kam die gesamte Bildung und schließlich auch die Wissenschaft in das Leben" [6]), er war der „Bildner von Hellas, der die Normen gab für innere und äußere Gestaltung des Daseins" [7]).

Als Kanon der musischen Bildung haben wir also nicht priesterliche Urkunden anzusehen, sondern Schöpfungen des Dichtergenies, mag sich dies nun in der einen Person Homers konzentriert oder in der Sängerschule der Homeriden seine Stätte gehabt haben; es lag ihr nicht ein geschlossenes Lehrgut zugrunde, das den Geist auf einen gegebenen Inhalt hinheftet, sondern ein gestaltenreiches Bild nationaler Großtaten, wirkend und belebend durch verständlichen Inhalt und vollendete Form zugleich. Dasselbe zu schauen, zu verstehen, zu genießen, war nicht einem bevorzugten Stande vorbehalten, der dem Volke an seinem Wissen abgestuftes Teilnehmen einzuräumen gehabt hätte, sondern es war jedermann gegeben, von Achilleus' Zorn und Odysseus' Irrfahrt zu erfahren, an dem Rhythmus des Hexameters sein Ohr zu schulen, durch die Bilderpracht der epischen Sprache seine Phantasie, durch die Weisheitssprüche des Vaters der Dichter sein Gemüt zu befruchten. Die gleiche Wirkung ins Allgemeine war aber auch dem gesamten dichterischen und künstlerischen Schaffen gesichert, welches die vielseitigen Anregungen der homerischen Dichtung weiterführte und das griechische Leben mit so mannigfacher edler Zierde bereicherte.

3. Die musische Bildung hatte die Aufgabe, dem einzelnen für die gemeinsamen geistigen Güter vielseitige und feine Empfänglichkeit zu geben. Der Unterricht, durch welchen dieselbe vermittelt wurde, umfaßte: Das Lesen- und

---

[1]) Her. II, 53. — [2]) Plat. Rep. X, p. 585. Athen. VIII, 49, wo Äschylos seine Tragödie *τεμάχη τῶν Ὁμήρου μεγάλων δείπνων* nennt. — [3]) Quint. X, 1 in. — [4]) Isocr. Paneg., § 159. — [5]) Platon, der, obwohl Gegner der homerischen Weltanschauung, allenthalben an homerische Aussprüche anknüpft, nennt sie *ἔπη κατὰ θεόν πως εἰρημένα καὶ κατὰ φύσιν.* Legg. III, p. 682. Alkidamas nennt die Odyssee einen schönen Spiegel des Menschenlebens: *καλὸν ἀνθρωπίνου βίου κάθοπτρον.* Ar. Rhet. III, 3. Die Sophisten wollten in Homer ihren Stammvater finden. Plat. Prot., p. 316. Krates von Mallos deutet die ganze Gelehrsamkeit des alexandrinischen Zeitalters in den Dichter hinein. Strab. III, p. 157. — [6]) Dion. Hal. ad Cn. Pomp., § 13. *δι' ὃν ἥ τε ἄλλη παιδεία πᾶσα παρῆλθεν εἰς τὸν βίον καὶ τελευτῶσα φιλοσοφία.* — [7]) Plat. Rep. X, p. 606. *τὴν Ἑλλάδα πεπαίδευκεν οὗτος ὁ ποιητὴς κ. τ. λ.*

Schreibenlernen, die Lektüre und das Memorieren von Texten, ferner Gesang und Musik. Der ABC-Unterricht hieß Grammatistik, γραμματιστική, oder Kindersprachlehre, γραμματικὴ παιδική, und wurde vom γραμματιστής erteilt, nicht ohne die Anwendung methodischer Erleichterungsmittel. Ein solches ist das von dem Lustspieldichter Kallias um 400 v. Chr. verfaßte grammatische Schauspiel, in welchem die 24 Buchstaben (des damals neu einzuführenden ionischen Alphabets) der Reihe nach vorgeführt wurden, worauf Zusammensetzungen der Buchstaben in Vers und Melodie folgten, mit Einhaltung der Gliederung der Tragödie in Prolog, Chorlied usw.[1]. In der alexandrinischen Zeit waren mit dem Elementarunterrichte grammatische Belehrungen verbunden; man unterschied die drei Redeteile (ὀνόματα, ῥήματα, συνδεσμοί, also Haupt-, Zeit- und Bindewörter), lehrte die phonetischen Veränderungen (συστολαί, ἐκτάσεις, Kürzungen und Verlängerungen), die Akzente und die Kategorien der Flexion (γένη, genera, πτώσεις, casus, ἀριθμοί, numeri, ἐγκλίσεις, modi[2]). Die Memorier- und Lesestoffe, zum Teil zugleich Gesangtexte, waren verschiedener Art; die Kreter memorierten ihre Gesetze nach einer Melodie, die Arkader Hymnen, und beides die Athener[3]); allverbreitet waren die äsopischen Fabeln: es war eine sprichwörtliche Bezeichnung eines Ungebildeten, von ihm zu sagen: er hat nicht den Äsop an den Schuhen abgelaufen[4]); Homer wurde allenthalben auf den Schulen betrieben, auch muß eine Art von Chrestomathie in Gebrauch gewesen sein, wenigstens scheint die Mustersammlung, welche Platon (Legg. VII, p. 810) aufstellt, Älteres der Art vorauszusetzen. Lehrhafte Erläuterung des Gelesenen und Übungen im Vortragen, Wiedererzählen usw. waren schon in der Blütezeit üblich; in der alexandrinischen Periode unterschied man die stilistisch-rhetorische und die sachliche Exegese bestimmter und schloß an erstere Stilübungen an, Entwickelung von Sentenzen, Ethologien (Charakter- oder Situationsschilderungen) usw.[5]).

Der musikalischen Seite des musischen Unterrichtes legte die Volksansicht ein großes Gewicht bei und die pythagoreische Schule bestätigte und vertiefte diese Vorstellung: Rhythmus und Harmonie senken sich in die Seele, entwildern sie und geben ihr Takt und Gleichmaß; sie machen sie feinfühlig für das Schöne und Rechte überhaupt, schon in einem Alter, für welches es noch keine Begrün-

---

[1]) Die ausführlichste Besprechung bei Graßberger, Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum, II. Teil, Würzburg 1875, S. 263 f. — [2]) Daselbst, S. 259 und Ussing, Darstellung des Erziehungs- und Unterrichtswesens bei den Griechen und Römern, übersetzt von Friedrichsen, Altona 1870, S. 107. Die Hauptstellen bei Dionys. Halic. de compos. verb. 25 und de admir. vi dic. in Dem. 52. — [3]) Aelian. Var. hist. II, 39; Polyb. IV, 20; Aristoph. Nubb. 967; Luc. Anach. 22. — [4]) Aristoph. Av. 471. ἀμαθὴς γὰρ ἔφυς κοὐ πολυπράγμων, οὐδ᾽ Αἴσωπον πεπάτηκας. Die äsopische Fabel ist das populärste der dem Orient verdankten Bildungsmittel der Griechen. Daß ihre Heimat das Morgenland ist, wird nicht bestritten; allein man sieht teils Ägypten dafür an, so Zündel, Äsop in Ägypten", Bonn 1846, teils Indien, so Otto Keller, „Untersuchungen über die Geschichte der griechischen Fabel", Leipzig 1862; A. Weber, „Indische Literaturgeschichte", 2. Aufl., S. 228 ist geneigt, die griechische Tierfabel als ein „semitisches Gewächs" aufzufassen, während Keller nur eine assyrische Vermittelung annimmt. — [5]) Ussing, a. a. O., S. 123 f.

dung, ja keine Lehre gibt; zudem ist die Tonkunst eine würdige Beschäftigung der Muße, und das Verständnis von Tonwerken eine Quelle edlen Genusses [1]). Der feine musikalische Sinn der Griechen schrieb den verschiedenen Instrumenten und Tonarten ein ganz bestimmtes Ethos und diesem entsprechende Wirkungen zu: Flötenspiel galt als Reizmittel der Leidenschaft, dem Klang der siebensaitigen Leier wurde edle Fülle und versittlichende Einwirkung zugeschrieben; die dorische Tonart war die der gehaltenen Kraft und des Mannesmutes; als anmutige und mildstimmende Begleiterin geben ihr manche die phrygische, andere die lydische Tonart zur Seite. Dem gesamten musischen Unterrichte wird der gymnastische als Ergänzung gegenübergestellt; allein beide sind durch gemeinsame Zwecke und Bindeglieder verschwistert. Auch die Gymnastik ist darauf angelegt, gehaltene Kraft und zugleich Anmut zu geben; in der Orchestik, der Kunst des Tanzes und des die gesungene Melodie begleitenden Taktschrittes, treffen beide zusammen [2]); das sehr entwickelte System der gymnastischen Regeln gab dieser Kunst ein theoretisches Element, das eine planmäßige Unterweisung mit sich brachte; als Kunst der Körperpflege griff sie zugleich in die Heilkunde über [3]).

Eine anmutige Darstellung des Knabenunterrichtes gibt die sogenannte Schule des Duris [4]). Die Mitte zeigt einen Jüngling im Bade, die vier herumgelegten Bilder stellen dar: den bärtigen Lehrer der Kithara mit seinem Schüler, denselben eine Rolle entfaltenden Lehrer, dem der Knabe gegenübersteht, hinter dem der Pädagog mit einem Wanderstabe sitzt, den jugendlichen Flötenlehrer mit seinem Schüler und den gleichen eine Tafel beschreibenden Lehrer, wobei wieder der Pädagog assistiert.

Die musische und gymnastische Ausbildung fand mit dem Abschlusse des Jugendunterrichtes nicht ihr Ende, sondern trat nur in das Stadium des freien Lernens und Genießens ein. Gymnasion und Palästra luden die Erwachsenen in ihre Hallen zur Kraftübung und geselligen Unterhaltung; die Aufführung von Tonwerken belebte unausgesetzt das musikalische Interesse; Rezitation und Theater erhielten und erhöhten die Vertrautheit mit dem homerischen Sagen- und Ideenkreise; die öffentlichen Reden und Beratungen nährten den Geschmack an der Sprachkunst und an der sinnvollen Gestaltung des Gedankens. Der Schule war es genug, für diese von allen Seiten strömenden Quellen der Bildung empfänglich zu machen: ein Witzwort Aristipps bezeichnete es als den geringsten, aber doch lohnenden Erfolg des Unterrichts, daß der junge Mensch, nicht selber ein Stein, auf den Steinsitzen des Theaters Platz nehme [5]). Bei diesem Zusammenwirken von Schule und Leben erweiterte die erstere leichtlich den Kreis ihres Unterrichts, wenn sich das Leben mit neuen Interessen be-

---

[1]) Bes. Plat. Prot., p. 326; Rep. III, p. 398 sq.; Ar. Pol. VIII, 5, p. 1339 sq. — [2]) Plat. I, Alc., p. 108 rechnet das ἐμβαίνειν ὀρθῶς zur μουσική; gewöhnlich aber wird Tanz und Taktschritt zur Gymnastik gezogen. — [3]) Bes. Plat. Rep. III, p. 403 sq. — [4]) Reproduziert in Loos Enzykl. Handbuch der Erziehungskunde I, S. 608 als Beigabe des trefflichen Artikels von C. Huemer: Griechische Erziehung. Das kleine Kunstwerk versetzt man in das fünfte Jahrhundert v. Chr. — [5]) Diog. Laert. VIII, § 72.

reicherte. „Wenn der Wohlstand wuchs, der Mußestunden mehr wurden, das Streben weitere Ziele suchte, zumal vom Hochgefühle der Großtaten in den Mederkriegen getragen, ergriff man, was es nur zu lernen gab, weniger auf Auswahl als auf Menge bedacht [1])." — So wurde um die Mitte des 4. Jahrhunderts v. Chr. das Erlernen der Zeichenkunst populär, auf Anregung des Malers Pamphilos von Sikyon [2]); die Sophisten verbreiteten schon früher den Unterricht in der Rede- und Disputierkunst; mathematische und weltkundliche Kenntnisse drangen aus den Schulen der Philosophen in die Vulgärbildung ein.

4. Die musische Bildung ist die Verfeinerung des geistigen Lebens, welche dem freien Manne ziemt; sie hat einen weltmännischen Charakter, und wie das priesterliche liegt ihr auch das gelehrte Wesen ursprünglich fern. Das Kulturelement, welches die homerische Dichtung, die Grundlage dieser Bildung, darstellt, schließt Antriebe zur Gestaltung in Fülle in sich, weniger aber solche zur Forschung und Wissenschaft. Wenn begeisterte Verehrer des Dichters ihn auch zum Vater der Wissenschaft machten, so gingen sie zu weit; mit mehr Grund suchten andere die Anfänge der Forschung in den Theologemen der priesterlichen Sänger, andere in der Weisheit des Orients [3]). In der geschichtlichen Zeit sind die Vertreter der Forschung die Philosophen: sie liegen keineswegs bloß der Spekulation ob, sondern erscheinen im Besitze eines Wissens, das wohl ein gelehrtes genannt werden kann: Thales ist der erste griechische Astronom, Anaximander der erste Geograph, Pythagoras der erste Kenner der gesamten mathematischen Wissenschaften. Ihre Lehren wurzeln nicht nur nicht in dem geistigen Inhalte, auf welchen die musische Bildung gebaut ist, sondern setzen sich sogar in Opposition zu derselben; „es war von jeher eine Spannung zwischen Philosophie und Dichtung und es gibt unzählige Spuren ihres alten Streites" [4]): eine solche ist vor allem in den Angriffen der Forscher gegen Homer zu erkennen. Diesen Angriffen liegen teils theologische Motive zugrunde, so bei Xenophanes und Platon, wenn sie gegen die Vermenschlichung der Gottheit bei Homer Einsprache erheben, teils zugleich ethische, wie vorzugsweise bei Platon, wenn er den Dichter schilt, daß er den Nationalcharakter mit seinen Tugenden, aber auch mit seinen Schwächen idealisiert, nicht aber ein höheres Prinzip dem Volksbewußtsein einzupflanzen unternimmt; endlich aber liegt der Gegnerschaft eine verschiedene Auffassung der Bildung zugrunde: so, wenn Platon dem „mimetischen" Dichter vorwirft, daß er zwar die bunte Fülle menschlicher Betätigungen und Künste nachzubilden verstehe, aber, dem Tausendkünstler gleich, in keiner heimisch und sachverständig sei und so die Geister im Scheine des Scheins festhalte, anstatt sie in die Sache und ins Innere eindringen zu machen [5]); es scheinen auch Heraklit, den Feind aller Viellernerei,

---

[1]) Arist. Pol. VIII, 6, p. 1341. — [2]) Plin. Nat. Hist. 35, 10, 77. Pamphili auctoritate effectum est Sicyone primum, deinde in tota Graecia, ut pueri ingenui omnia ante graphicen, hoc est picturam in buxo docerentur recipereturque ars ea in primum gradum liberalium; und Arist. l. l. c. 3. — [3]) Diog. Laert. Prooem., § 1 sq. — [4]) Plat. Rep. X, p. 607. — [5]) Ib. X, p. 598 sq.

ähnliche Erwägungen bestimmt zu haben, wenn er verlangt, daß Homer aus den Aufführungen hinausgeworfen werden und Schläge bekommen solle [1]).

5. Am bestimmtesten tritt der Gegensatz der auf die Forschung gebauten Geisteskultur zu der musischen Vulgärbildung in den Studienplänen hervor, welche in dem pythagoreischen Bunde Geltung hatten und denen Platon seinen idealen Unterrichtsplan im „Staate" nachgebildet hat. Bei Pythagoras [2]) war die Aufnahme in die Anstalt (*σύστημα*) an eine Prüfung geknüpft, welche sich auch auf das Vorleben, die Neigungen, selbst die Physiognomie des jugendlichen Bewerbers erstreckte: „der Künstler sucht das rechte Holz, wenn er eine Herme bilden will", ist eine pythagoreische Maxime, welche in der Form: Non ex quovis ligno fit Mercurius sprichwörtlich geworden ist. Die Lehrlingszeit dauerte fünf Jahre, während deren jederzeit die Ausweisung erfolgen konnte. Die Lehrlinge waren zunächst Hörende, *ἀκουσματικοί*, sie hatten zu schweigen und zu hören und der Gedächtnisarbeit obzuliegen; der Satz: „Wir wissen so viel, als wir im Gedächtnis haben", ist ebenfalls pythagoreischen Ursprungs. Der Lehrstoff bestand in kurzen Sätzen, von reichem Denkinhalt, von gnomischer oder katechetischer Form, z. B. „Verlasse die Heerstraße, schlage Fußwege ein", „Rede nicht ohne Erleuchtung", „Was ist das Weiseste? Maß und Zahl, und danach? der Schöpfer der Sprache". Die musikalische Bildung war auf gottesdienstliche Weisen beschränkt; die Tonkunst galt als Heilkunst des Gemüts. In den Worten *νόμος* (Gesetz) und *κόσμος* (Weltganzes) verband sich die Vorstellung des Tonwerks und der der Sittenordnung, ganz im Geiste der apollonischen Theologie. Die höhere Stufe der Lehrlingsschaft war die der *μαθηματικοί*, d. i. der Studierenden, ihr Studium (*μάθημα*) die Zahlen- und Raumlehre, Himmelskunde und Musiktheorie, Wissenschaften, welche danach den Namen der mathematischen empfangen haben. Daß schon hier, wie Röth will, ein Unterschied zwischen einem Elementarunterricht in denselben, der die Lehrsätze isoliert als Gedächtnis- und Denkstoffe darbot, und einem höheren, die Zusammenhänge darlegenden, stattfand, ist wahrscheinlich. Den Abschluß der Lehrlingszeit bildeten die theologischen, auf den *ἱερὸς λόγος* bezogenen Studien, welche zugleich die esoterischen auf Kosmologie, Physik, Zahlensymbolik gerichteten eröffneten [3]). Platon nennt die Erziehung eine Kraft der Pflege der Seele [4]): *παιδεία δύναμις θεραπευτικὴ ψυχῆς*, mit einem Anklange an die Mysterienlehre, welche Pflege, Reinigung, Heilung der Seele erstrebte.

Der platonische Lehrplan [5]) scheidet aus den Lehrinhalten, *λόγοι*, welche der musischen Bildung dienen, alles aus, was das Göttliche zum Menschlichen herunterzieht, und damit die ganze homerische Dichtung, läßt das Lyrisch-didaktische vor dem Epischen vorwalten und nur weihevolle Musik gelten; der jugendliche Sinn soll von Eindrücken umringt sein, welche ihm die Grundformen des Schönen und Guten in Rhythmus und Gestalt von allen Seiten widerspiegeln, so daß diese ihm wie ein A B C der sittlichen Welt geläufig und

---

[1]) Diog. Laert. IX, § 1. — [2]) Vgl. Geschichte des Idealismus I, § 17—21. — [3]) Röth, a. a. O. II, S. 473—516 und S. 765 ff. — [4]) Plat. *Ὅροι*, p. 416. Die *ὅροι* gehören, wenn nicht Platon selbst, doch der alten Akademie an. — [5]) Über Platons Philosophie vgl. Geschichte des Idealismus I, § 21—30.

vertraut werden. Im reiferen Knabenalter soll der mathematische Unterricht eintreten, aber nicht-systematisch (*χύδην*), noch weniger zwangsweise erteilt werden; Zahlenlehre und Rechenkunst sollen an Arbeiten mit dem Kopfe gewöhnen und schnelle Fassung lehren; die Raumlehre soll den Geist auf die ruhenden Formen im Fluß der Dinge hinheften, die Himmelskunde soll in der kosmischen, die Musiklehre in der Klangbewegung die ewigen Gesetze erkennen lassen. Für begabte Jünglinge kehren in reiferen Jahren die mathematischen Studien wieder, werden aber nun nach ihrem Zusammenhang und als Vorstufe zur Dialektik, d. i. zur Ideenlehre, der Wissenschaft vom Ewigen, betrieben.

Beide Denker weisen also der musischen Bildung eine nur propädeutische Stellung an, gestalten sie dementsprechend um und lassen sie in mathematischen Studien ihre Fortsetzung finden, welche zur eigentlichen Forschung, Wissenschaft, Philosophie überleiten. Wenn Platon gelegentlich die Philosophie selbst eine musische Kunst nennt oder umgekehrt diese unter jener einbegreift [1]), so ist darin ein Nachklang des alten ernsteren Musenkultus, nicht ein Herabsteigen zu der geläufigen Vorstellung zu erkennen. Ein solcher Nachklang begegnet uns auch in dem Ausspruch: „Diener der Musen sind alle Gebildeten, vorab die Tonkünstler, und ebenso Diener Apollons, gerade wie die Mysten und Ausleger des Heiligen Diener der Demeter [2])." Auch Platon nannte die Philosophen die echten Bakchen und Geweiheten [3]).

6. Es konnte bei der Regsamkeit des geistigen Interesses, welche die Griechen auszeichnet, nicht fehlen, daß die allgemeine Bildung sich von den Studien und Ansichten der Forscherkreise manches aneignete. Wenn es von Pythagoras heißt, er habe die mathematische Forschung zu einem Elemente der Bildung der Freien gemacht [4]) oder wie Ovid sagt: in medium discenda dabat [5]), so ist von einer über seine Schülerkreise hinausgehenden Einwirkung die Rede. Schon zu Platons Zeit finden wir halbwüchsige Jünglinge mit Streitfragen über mathematische Geographie beschäftigt [6]); die von Pythagoras verbesserte Notenschrift und seine Musiklehre drang früh in die Musikschulen ein; noch mehr wirkten die Schüler Platons für die Verbreitung mathematischer Kenntnisse; Speusippos brachte dieselben in schulgerechten Zusammenhang [7]); in der alexandrinischen Periode war mathematischer Elementarunterricht allgemein. Ebenso drangen höhere ethisch-religiöse Ansichten in den populären Gedankenkreis ein und man unternahm es, sie mit der homerischen Welt-

[1]) Phaedon, p. 61. *φιλοσοφία μεγίστη μουσική*, Tim., p. 88. *μουσικὴ καὶ πᾶσα φιλοσοφία.* — [2]) Strab. X, 3, 10. — [3]) Plat. Phaed., p. 69 d und Phaedr., p. 249 d. — [4]) Procl. Comment. in Eucl. II, p. 19. *τὴν περὶ τὴν γεωμετρίαν φιλοσοφίαν εἰς σχῆμα παιδείας ἐλευθέρου μετέστησεν.* — [5]) Ov. Met. 15, 66. — [6]) In dem Platon zugeschriebenen Dialoge Amatores, p. 132, streiten sie über Sätze des Anaxagoras und Oinopidas, zeichnen Kreise und bilden deren Neigungswinkel mit den Händen nach. In Aristophanes' „Wolken" v. 200 f. wirft ein junger Superklug mit Astronomie, Geometrie, Erdbeschreibung um sich. — [7]) So ist wohl das *ἐν τοῖς μαθήμασιν ἐθεάσατο τὸ κοινὸν καὶ συνῳκείωσεν ἀλλήλοις* bei Diog. Laert. IV, § 2 zu verstehen, da der spekulative Zusammenhang dieser Disziplinen von Platon, wenn nicht schon von Pythagoras, festgestellt worden war.

anschauung in Einklang zu setzen; schon Anaxagoras legte den Homer nach ethischen Gesichtspunkten aus, was später die Stoiker mit besonderem Eifer betrieben [1]).

Wenn so die strenge, auf die ernstere Weltanschauung der vorhomerischen Zeit zurückgehende Forschung beitrug, den Inhalt der Bildung zu erweitern, so wirkte in anderer Weise die Popular- und Lebensphilosophie eben dahin. Die Popularphilosophie der Sophisten zeigt zwar ein Erschlaffen des spekulativen und wissenschaftlichen Geistes und ein Zurücktreten des sittlichen Ernstes, der in der älteren Zeit das Leben wie das Gestalten und Forschen beherrscht hatte, allein die intellektuelle Tätigkeit hat sie in mehrfachem Betracht in Gang gesetzt, und die Geschichte der Bildung kann sie etwas höher bewerten, als die Geschichte der Philosophie es tut. Die Sophisten machten den Nutzen zum Wertmesser des Wissens und Könnens und suchten eine Kunst, die Mächte und Faktoren des Lebens dem Individuum dienstbar zu machen. Als solche erkannte Gorgias die Kunst der Rede, die der Inbegriff aller Künste sei und alles Wissen entbehrlich mache; nicht so weit gingen die anderen, welche vielmehr auch auf einen Kenntniserwerb zum Zwecke der Redekunst Bedacht nahmen und zum Teil, wie Hippias von Elis, im Lernen und Lehren in die verschiedensten Wissensgebiete ausgriffen. Mit der Hinwendung der Reflexion auf die Fragen des Lebens war dem Räsonnement, aber auch der Anwendung von Kenntnissen und Erfahrungen auf praktische Fragen eine Bahn eröffnet und Politik, Rechtslehre, Wirtschaftslehre, Moral in den Gesichtskreis gezogen, mochte gleich der Gesichtspunkt, von dem aus sie behandelt wurden, ein niedriger sein. Ferner blieb das einmal erwachte Interesse für die Kunst der Rede nicht dabei stehen, die Effektmittel des Redners zu systematisieren, sondern ging einesteils den vielfachen Weisen der Gedankenverschlingung in Rede und Wechselrede nach und schritt anderenteils zu Untersuchungen über die Sprache vor: die Debattierkunst der Sophisten hat die Dialektik und die Logik hervorgetrieben; ihre grammatischen Distinktionen bilden den Anfang der Sprachphilosophie, aus welcher bei den Griechen — mit völlig anderem Entwickelungsgang als bei den Orientalen — die Grammatik erwachsen ist; an der Spitze dieser stehen die Aufstellungen des Sophisten Protagoras, der zuerst die Satzarten, welche er die „Wurzeln der Rede" (πυθμένες λόγων) nannte, unterschied, und das Genus der Nomina sowie das Kongruenzverhältnis entdeckte [2]).

Auf den nämlichen Gebieten wie das Räsonnement der Sophisten bewegte sich die gegen dasselbe gerichtete Lebensphilosophie des Sokrates, nur ist die Lebenskunst, welche sie sucht, tiefer gefaßt. Zu Kenntniserwerb und Studium gab Sokrates dadurch nachdrückliche Antriebe, daß er die Einsicht nicht bloß als das Mittel zur Tugend, sondern als mit dieser identisch erklärte, und daß er überall die strengen Forderungen geltend machte, welche in der Sache liegen

---

[1]) Diog. Laert. II, § 11 und die Ausleger zu Hor. Ep. I, 21 f. — [2]) Diog. Laert. IX, § 53. Arist. Rhet. III, 5. Soph. elench. 14. Die von ihm unterschiedenen Satzarten werden bald auf vier, bald auf sieben angegeben; entweder: Wunsch, Frage, Antwort, Befehl oder Aussage, Frage, Antwort, Befehl, Meldung, Bitte, Anrufung.

und von deren Erfüllung kein spielendes Räsonnement entbinden, denen kein unstet schweifender Wissenstrieb, sondern nur hingebendes Eingehen gerecht werden könne. Er hat der Dialektik den eristischen streitlustigen und spielenden Charakter abgestreift, den ihr die Sophisten gegeben, und durch die Ausbildung der analytischen Denkoperationen, Induktion und Definition, den Grund zu dem Lehrgebäude der Logik gelegt, welches später Aristoteles aufführte. In der sokratischen Methode ist das dialektische und didaktische Verfahren in eins verschmolzen; das Lehren wird zum Entbinden der Erkenntnis, das Darbieten zum Findenlassen, der Gedankenkreis des Schülers zur Geburtsstätte des Wissens.

In der Fortführung und Verknüpfung der von den Sophisten und von Sokrates ausgegangenen Antriebe liegt das Verdienst des Isokrates, aus dessen Schule zu Chios, wie man sagte, so viele Männer edler Bildung hervorgingen als Helden aus dem troischen Pferde. Er erhob die Redekunst zu einem auf sittliche Endzwecke bezogenen Bildungsmittel, er veredelte die egoistische Polymathie der Sophisten zu vielseitiger Empfänglichkeit, als deren Vorbild er gern die Biene, die aus allen Blüten das Zuträgliche zu saugen verstehe, hinstellte [1]), er machte die pythagoreisch-platonische Auffassung der Mathematik als Vorschule zur Philosophie populär [2]) und regte zur Beschäftigung mit der Geschichte an, wie er denn die Verschmelzung von Rhetorik und Historiographie einleitete, die der letzteren allerdings nicht zum Vorteile gereichte [3]).

7. Die Zusammenfassung aller den Philosophenschulen verdankten allgemeinen Bildungsstoffe gehört der alexandrinischen Periode an, welche das Studiensystem fixierte, das unter dem Namen der sieben freien Künste, auf so viele Jahrhunderte eine kanonische Geltung erhalten sollte. Der Name für dasselbe ist: *ἐγκύκλιος παιδεία*, *ἐγκύκλια παιδεύματα*, *ἐγκύκλια μαθήματα* [4]), d. i. gemeinübliche Bildung oder Studien, jedoch mit der Nebenbedeutung: Umkreis der Bildung oder der Studien. Es umfaßte: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Musiktheorie.

Die Grammatik legte in dieser Epoche den ihr ursprünglichen sprachphilosophischen Charakter nicht ab — ihn hielten vorzugsweise die Stoiker aufrecht —, trat aber zugleich in den Dienst der gelehrten Behandlung, Emendation, Kritik, Exegese der Texte, und zurücklenkend auf den Ausgangspunkt der Bildung, wendete sich die Sprachgelehrsamkeit vorzugsweise den homerischen Dichtungen zu. Man unterschied innerhalb der Grammatik einen technischen oder methodischen und einen exegetischen oder historischen Teil, von denen der erstere mit der Sprache und dem Sprechen, der letztere mit der Autorenerklärung zu tun hatte [5]). Zu Zwecken des Unterrichts, und zwar für die Unterweisung junger Römer im Griechischen faßte Dionysios der Thraker um 60 v. Chr. die Ergebnisse der grammatischen Forschung in ein System zusammen, die erste

---

[1]) Ad. Demon., § 52 u. f. — [2]) De permutatione, § 264 und 256. — [3]) Droysen, Grundriß der Historik, 2. Aufl., Leipzig 1875, S. 76. — [4]) Die vollständigsten Nachweisungen s. bei Wower, De polymathia tractatio 1603, cap. XXIV, p. 208—213. — [5]) Bezüglich der verschiedenen Definitionen und Einteilungen der Grammatik ist zu vergleichen Sext. Emp. adv. Gram., p. 224 f. Fabr. Andere Stellen bei Wower, a. a. O., p. 51 sq.

praktische und elementare Sprachlehre der Griechen, die Gesamtheit der grammatischen Kategorien und Kunstausdrücke enthaltend, welche nachmals in die lateinische Sprache und aus dieser in alle anderen Grammatiken übergegangen sind [1]). Die Rhetorik untersuchte die verschiedenen Gattungen der Rede, handelte von der Auffindung und Anordnung des Stoffes, von der Wortgebung, Einprägung und Aktion, stellte die Musterformen der Abhandlung auf, *χρεία*, daher Chrie, und systematisierte die tropischen und figurierten Redewendungen. Was im Lehrgebrauche war, zeigen uns außer Aristoteles' Rhetorik die *Τέχνη ῥητορική* des Dionysios von Halikarnaß, eines jüngeren Zeitgenossen des Thrakers, und die *Προγυμνάσματα* von Hermogenes, Aphthonius und anderen Rhetoren oder „Technikern", wie sie genannt wurden, aus der Kaiserzeit [2]).

Ein Lehrbuch der elementaren Dialektik, wie sie einen Teil des enzyklischen Unterrichts bildete, ist nicht erhalten; die römischen Enzyklopädien, welche den Lehrstoff des griechischen Unterrichts reproduzieren (§ 12), bieten unter dem Namen der Dialektik Materien aus der aristotelischen und zum Teil der stoischen Logik dar, mehr dem rhetorischen Bedarfe angepaßt als mit Würdigung der eigentlichen Aufgabe der Logik [3]).

Für die Geometrie und Arithmetik bildeten die wissenschaftliche Grundlage die „Elemente", *στοιχεῖα* des Platonikers Eukleides aus Gela (um 300 v. Chr.), die zwar nicht das erste systematische Lehrbuch darstellen, da schon der Pythagoreer Hippokrates anderthalbhundert Jahre vorher *στοιχεῖα* geschrieben hatte [4]), aber durch ihr Ansehen alles Frühere verdunkelten. Sie behandeln in sechs Büchern die Planimetrie, in vier Büchern die Arithmetik, in drei Büchern die Stereometrie bis zu den regulären Körpern; die Darstellung ist jene typische, vielbewunderte, auch von Philosophen nachgeahmte, welche für unsere Lehrbücher noch immer maßgebend ist: Definitionen (*ὅροι*), Postulate (*αἰτήματα*) und Axiome (*κοιναὶ ἔννοιαι*) stehen an der Spitze, der Lehrstoff wird in Lehrsätzen (*θεωρήματα*) und Aufgaben (*προβλήματα*) nebst deren Beweisen und Lösungen vorgeführt; der Aufbau ist von hoher Kunst, aber gewährt in den Zusammenhang der mathematischen Wahrheiten keinen Einblick, da die Sätze weit mehr als „Memorier- und Denkstoffe" denn als Glieder eines wissenschaftlichen Organismus auftreten. In allgemeinerem Gebrauch mag nur das erste, mit dem pythagoreischen Lehrsatze abschließende Buch, welches besonders häufig kommentiert wurde, gewesen sein. Nach den römischen Enzyklopädien zu schließen, begriff man in die Geometrie auch geographische Belehrungen ein und bezog sich die enzyklische Arithmetik, ihrem pythagoreischen Ursprung getreu, nur auf Materien der Zahlentheorie und -symbolik, nicht auf Rechenkunst und Spezieslehre [5]). Was die enzyklische Astronomie umfaßte,

[1]) Vgl. M. Müller, Vorlesungen über die Wissenschaft der Sprache, übersetzt von Böttger, Leipzig 1866, I, S. 86 f. — [2]) Krause, Geschichte der Erziehung, des Unterrichts und der Bildung bei den Griechen usw., Halle 1851, S. 179 f. R. Volkmann, Die Rhetorik der Griechen und Römer, Berlin 1872. — [3]) Prantl, Geschichte der Logik I, S. 528, 578 f. — [4]) Röth, a. a. O. II, S. 586. Vgl. Bretschneider, Die Geometrie und die Geometer vor Eukleides, Leipzig 1870. Über Euklid: Cantor, Vorlesungen über Gesch. der Math., Leipzig 1880, S. 221 f. — [5]) Unter der Technik des Rechnens vgl. Graßberger, a. a. O., S. 321 und

kann aus den Voraussetzungen geschlossen werden, die Strabo bei dem Leser seines geographischen Werkes macht, welcher bemerkt, daß, wer sein Werk lesen wolle, „nicht so unwissend und uninteressiert sein darf, daß er den Globus nicht kennt, noch dessen Kreise, die parallelen, senkrechten und schrägen, noch die Lage der Wendekreise, des Äquators und des Tierkreises, die Sonnenbahnen, welche die Breitenunterschiede und die Winde kennen lehren"; „denn wer dieses", fährt er fort, „und die Lehre von den Horizonten und Polarkreisen und was sonst noch in den ersten Anfängen der Mathematik vorgetragen wird, nicht recht gefaßt hat, wie kann der dem hier zu Lehrenden folgen?" [1]). Daß sich auch an diese Globuslehre geographische Unterweisungen anschlossen, liegt in der Natur der Sache; die versifizierten Leitfäden der Geographie aus der alexandrinischen Zeit legen die Vermutung ihres Schulgebrauchs nahe [2]). Die Musiktheorie umfaßte die Lehre von den Instrumenten (Organik), von der Höhe und Tiefe der Töne (Harmonik) und von deren Zeitdauer (Rhythmik); die Notenschrift, verschieden für den Gesang und die Instrumentalmusik, war komplizierter als die unsrige und verlangte einige Monate zur Erlernung [3]).

Wenn die musische Schulbildung der Blütezeit ihre zwanglose Fortsetzung in der Mannigfaltigkeit der geistigen Interessen des Lebens fand, so bedurfte die enzyklische Bildung der alexandrinischen Periode der Fortsetzung durch literarische Beschäftigung und höhere Studien. Dieser Zeit gehört die Entwickelung einer Leseliteratur an, deren Anregungen und Belehrungen das ersetzen mußten, was vordem Leben und Verkehr an freien Bildungsquellen und allen zugänglichen geistigen Gütern geboten hatte [4]). Dieser Literatur gehört auch die didaktische Poesie an, deren Kunstwert wohl ein geringer ist, die aber als Vehikel der Bildung nicht unterschätzt werden darf, da sie verschiedenartige gelehrte Kenntnisse teils gangbar machte, teils für praktische Zwecke bereit stellte; so behandelte man in Lehrgedichten: Astronomie, Geographie, sowohl der Heimat als der Fremde, Geschichte, Mythologie, ferner Landbau, Jagd, Heilkunde u. a. Für die liebhaberische oder berufliche Beschäftigung mit gelehrten Dingen kam nun die Bezeichnung Philolog und Philologie in Brauch, welche früher in dem Sinne von wissenschaftlichem und Bildungsinteresse (*φιλολόγος: φιλῶν λόγους καὶ σπουδάζων περὶ παιδείας*) wohl geläufig, aber kein stehender Ausdruck gewesen war, wozu sie Eratosthenes stempelte, der sich zuerst einen Philologen nannte. Der Begriff der Philologie berührt sich mit dem der Polymathie (*πολυμάθεια*), welche damals ebenfalls zu Ehren kam, nur wird in jenem das Interesse für die gelehrte, aus Büchern zu schöpfende Kunde, in diesem die vielseitige Lernbegierde als das Hauptmoment gedacht.

G. Friedlein, Die Zahlzeichen und das elementare Rechnen der Griechen usw., Erlangen 1869.

[1]) Strab. I, p. 12 und 13. — [2]) Bernhardy, Griech. Literaturgeschichte I, S. 99. — [3]) Boeckh, Enzyklopädie und Methodologie der philologischen Wissensch., herausgegeben von Bratuschek, Leipzig 1877, S. 503 f. — [4]) Derzeit gewinnt *ἀναγιγνώσκειν* die Bedeutung: Lektüre treiben, sich mit Büchern beschäftigen; die Leseschriftsteller heißen *ἀναγνωστικοί*. Bernhardy, Griech. Literatur I, S. 57. Graßberger, a. a. O., S. 283 f.

8. Philologie und Polymathie gewähren den Bildungsstudien noch keinen eigentlichen Abschluß, sondern schoben nur deren Grenzen vor; als das höhere Gebiet, auf welches sie hinleiten sollten, galt die Philosophie. In diesem Sinne schreibt Strabo dem Philologen Eratosthenes eine Mittelstellung zu zwischen dem, der sich der Philosophie, d. i. der strengen Forschung, widmen will, und dem, der sich dazu nicht getraut und doch aus Interesse und Bildungsstreben über die enzyklischen Studien hinausgeht[1]. Es mußte aber die Philosophie um so mehr ihre Überlegenheit behaupten, als sie mit Aristoteles begonnen hatte, die Polymathie in sich hineinzuziehen, wie denn der große Stagirit, „der Meister derer, welche wissen", wie Dante ihn nennt, als das Vorbild eines eindringende Forschung und umfassende Gelehrsamkeit in sich greifenden Strebens an der Schwelle dieser Periode steht. Alle Philosophenschulen sind darin einig, daß der Abschluß der Bildung in der von ihnen vertretenen Wissenschaft zu suchen sei, und gehen nur in der Bewertung der enzyklischen Studien auseinander; die Stoiker wollten ihnen kein propädeutisches Gewicht zugestehen, während andere, besonders die Akademiker, für sie eintraten und, ihrem Meister Platon getreu, zumal in den mathematischen „die Handhaben" der Philosophie erblickten[2]; von denen aber, welche sich mit jener Propädeutik begnügten und nicht zur Forschung vordrangen, wurde das Witzwort Aristipps gebraucht, daß sie den Freiern der Penelope gleichen, die sich, da ihnen die Herrin versagt war, mit deren Mägden begnügten[3].

Wie tiefere Naturen Philosophie und Polymathie zu vereinigen strebten, kann das schöne Gleichnis zeigen, welches von Nikolaos von Damaskus, Augustus' Zeitgenossen und Freunde, herrührt; er verglich das Studium mit einer Reise: hier kehrt der Wanderer ein, dort nimmt er bloß das Mahl, anderswo weilt er tagelang; manches betrachtet er genau, anderes obenhin, heimgekehrt aber wohnt er dauernd im eigenen Hause; so der Freund des Studiums: bei dem einen Gegenstande weilt er lange, bei dem anderen kurze Zeit, manche Disziplinen eignet er sich ganz an, von anderen genügen die Elemente, und wenn er von allem gekostet hat, was ihn anzog, so wendet er sich zur Philosophie, um bei ihr seine bleibende Stätte zu suchen[4]. — In der Zurückleitung der Philosophie zu ihren theologischen Elementen liegt das Charakteristische der Neupythagoreer und Neuplatoniker. Sie suchten die alte und älteste Weisheit zu erneuern und die Philosophie zur Gottesweisheit zu erhöhen. Die formalen Disziplinen der Philosophie erhielten dadurch eine propädeutische Stellung zur Theologie als dem Kern von jener, so daß sich nun die Bildung im höchsten Sinne in vier Stufen aufbaut: der musischen, der mathematischen, der philosophischen und der theologischen.

---

[1]) Strab. I, p. 15. — [2]) Zenons Urteil bei Diog. Laert. VII, § 32; günstiger äußerte sich Chrysippos, ib., § 129. Xenokrates sagte zu einem jungen Manne, der seinen Unterricht genießen wollte, aber der Musik, Geometrie und Astronomie unkundig war: *πορεύου, λαβὰς γὰρ οὐκ ἔχεις φιλοσοφίας*. Ib. IV, § 10. — [3]) Ib. II, § 79, vgl. Pseudoplut. de lib. educ. 10. — [4]) Suidas s. v. *Νικόλαος*, vgl. Pseudoplut. de lib. educ. 10, und G. J. Vossius de ratione studiorum Ultraj. 1651, p. 12.

So suchte die griechische Bildung ihren Abschluß darin, wovon die morgenländische und in gewissem Maße sie selbst ausgegangen war. Während sich bei der priesterlichen Bildung der Orientalen und der Griechen der Pelasgerzeit der feste Kern des Wissens- und Forschungsbetriebes zuerst bildete und dem allgemeineren Kenntniserwerbe zum Stützpunkt diente, entfaltete sich in Hellas früh eine freie, mit ästhetischen Elementen gesättigte Vulgärbildung, der sich die allmählich erstehenden Forscherkreise gegenüberstellten, um ihr mehr und mehr die Ergebnisse der ernsteren Geistesarbeit zuzuführen und durch ihre Lehren dem geistigen Leben einen ähnlichen Halt, ein ähnliches Schwergewicht zu geben, wie sie die Vorzeit an ihren Glaubenskreisen besessen hatte. Man hat es oft und mit Recht als providentiell bezeichnet, daß die griechische Bildung beim Hervortreten des Christentums der alten Welt ein gleichartiges Geistesleben, welches die neuen Antriebe überallhin zu leiten geeignet war, gegeben hatte; man könnte aber auch in der Struktur des Inhaltes dieser Bildung einen providentiellen Zug erblicken: nicht ein an alte Glaubenskreise in Jahresringen angewachsener Bildungsstoff wie bei den Indern, Ägyptern und Persern, sondern ein lose gefügter, aber Festigung und Vertiefung suchender, war das günstigste Element für die Gestaltung des neuen Gottes- und Weltbewußtseins.

§ 10.

Das Ethos der griechischen Bildung.

1. Die Differenzierung des griechischen Wesens nach Stämmen und Gemeinwesen und nicht weniger die Verschiedenheit der Geistesrichtungen, welche neben- und nacheinander das hellenische Leben und Schaffen beeinflußten, erschweren es, das Ethos, den Geist, Charakter, der griechischen Bildung kurz und bündig zu bezeichnen. Die Paideia war dem Athener etwas anderes als dem Lakedämonier; jener konnte für sich den Vorzug in Anspruch nehmen, daß er „seine Person in vielen Betätigungen tüchtig und zugleich höchst gewandt und mit Anmut zu zeigen vermöge", und für seine Stadt den Ruhm, „die Bildungsstätte von ganz Hellas" zu sein[1]); der Spartiat mußte sich von den Nationsgenossen einen *ἄμουσος*, musischer Bildung unteilhaften, schelten lassen und dafür in der kraftvoll geschlossenen und selbstbewußten Persönlichkeit seine Stärke suchen: „man muß nicht glauben", sagt Archidamos, „daß sich Mensch von Mensch beträchtlich unterscheide, wohl aber, daß der Tüchtigste ist, wer die härteste Schule durchgemacht hat"[2]). So ist auch kein geringer Abstand zwischen der ernsten und tiefen Auffassung der Menschenbildung bei den Pythagoreern, ausgeprägt in ihren Satzungen über die Prüfung der Köpfe und der Herzen, über die wortlose Innigkeit des Lernens, über dessen festbestimmten Stufengang, und der Ansicht der redseligen, vielgeschäftigen Sophisten, denen alles für lern-

[1]) Perikles bei Thuc. II, 41, 1. *τῆς Ἑλλάδος παίδευσιν*, vgl. Diod. XIII, 27, *κοινὸν παιδευτήριον πᾶσιν ἀνθρώποις*. Isokrat. Pan. 50 sagt, Athen übertrifft soweit alle anderen Menschen, daß, wer dort Schüler ist, anderer Lehrer sein könnte und daß ein Hellene heißt, nicht wer in Hellas geboren worden, sondern wer sich attische Bildung angeeignet hat. — [2]) Thuc. I, 84, 4.

und lehrbar gilt, als ob Natur oder Gottheit nicht die Gaben verschieden verteilt hätten[1]); und fast nicht minder weit liegen der Doktrinarismus, mit dem Xenophanes oder Heraklit den Volksglauben und die mit ihm verbundene Bildung bekämpfen, und die weitschauende, durch historische Betrachtung hindurchgegangene Universalität eines Aristoteles auseinander; ja wir finden in einem und demselben Denker Strömung und Gegenströmung vereinigt: in seinem „Staate“ setzt Platon den Abschluß der Geistesbildung in die Spekulation, aber in den „Gesetzen“ läßt ihn ein tiefes Bedürfnis des historischen Glaubens über alle Unvollkommenheit der Volksreligion hinwegsehen und in der Verehrung der Götter der Vorfahren den Ruhepunkt des inneren Lebens suchen.

Dennoch gibt es gewisse allgemein-hellenische Züge der Auffassung der Bildungsarbeit, und einer der hervorstechendsten ist die scharfe Trennung des Bildungserwerbs von einem auf berufliche Zwecke gerichteten Lernen und Üben; nur der erstere ziemt dem freien Manne, hat es mit freien Künsten und Werken (*ἔργα, μαθήματα ἐλεύθερα*) zu tun, letzteres dagegen hat etwas von Handwerk, Lohnarbeit, Knechttum (*βάναυσον, θητικόν, δουλικόν*) an sich. Auch die freien Künste dürfen nur bis zu einem gewissen Grade betrieben werden und nicht bis zur Virtuosität (*πρὸς τὸ ἐντελές*); gymnastische Bildung will nicht Athleten, musische nicht Musikanten herstellen. Des Freien ist nur dasjenige würdig, was aus Interesse an der Sache oder um der Freunde willen oder zum Zwecke der Tugend oder zur würdigen Erfüllung der Muße gelernt und betrieben wird; aus solchen Studien besteht die freie und schöne Bildung (*παιδεία ἐλευθέριος καὶ καλή*[2]). Die wirtschaftliche Bewertung des zu Erlernenden galt dem Griechen für unwürdig und abgeschmackt; und verschiedene Anekdoten machen den banausischen Sinn zur Zielscheibe des Witzes. So jene bekannte vom Schüler des Eukleides, der, als ihm der Meister den ersten Lehrsatz vorgetragen, fragte: „Aber was trägt es mir ein, wenn ich das lerne?“ und den Eukleides damit beschämte, daß er seinem Burschen zurief: „Gib ihm eine halbe Drachme, da er verlangt, daß ihm das Lernen etwas einbringen soll.“ So widerstrebte es auch der griechischen Auffassung, daß für die Anleitung der Studien Geld genommen werden sollte, und die Sophisten, welche zuerst für ihren Unterricht Honorar verlangten, unterlagen dem scharfen Tadel der Athener; Isokrates, der desgleichen tat, scheint darum nicht in Athen, sondern in Chios seine Rednerschule errichtet zu haben; in späterer Zeit nahmen allerdings die „Techniker“ durchgängig Honorar und werden zugleich Klagen laut, daß nicht mehr aus höherem Interesse, sondern um des Nutzens willen studiert werde[3]).

2. Die Bildung sollte nicht ein Werkzeug oder eine Ausrüstung sein, sondern ein Schmuck, eine Zierde des Menschen; so nannte sie Aristoteles[4]), und Diogenes verglich sie mit einem goldenen Kranze, dem Ehre und Glanz

---

[1]) Auf diese „Philisterei“ der Sophisten hat treffend hingewiesen Steinthal in der Zeitschrift für Völkerpsychologie, Bd. IV, S. 470. — [2]) Arist. Pol. VIII, 2 und 3 in., p. 1337 und 1338. — [3]) Diod. II, 29. Galen. Method. med. I, 1. Unserem Brotstudium entspricht der griechische Ausdruck *ἐργολαβία*. — [4]) Bei Diog. Laert. V, § 19.

beiwohnt[1]. Noch schöner sagt Demonax: wie die Städte mit Weihgeschenken (ἀναθήμασι), so müsse man die Geister mit den Gütern der Bildung (μαθήμασι) schmücken[2]. Aber diese Zierde darf kein angehängter Putz sein, sondern muß der Persönlichkeit einverleibt werden. Die Bildung ist der eigenste und unverlierbare Besitz des Menschen; in diesem Sinne sagte Stilpon auf die Frage, was er bei der Plünderung seiner Vaterstadt verloren habe: „Von dem meinigen nichts: Vernunft und Bildung habe ich behalten, alles übrige kann ich nicht mit mehr Recht mein eigen nennen, als es die Eroberer können“[3]. So wird auch ein Ausspruch Demokrits verstanden werden dürfen, welcher lautet: „Natur und Lehre kommen auf Ähnliches hinaus; denn die Lehre stimmt den Menschen um und durch diese Umstimmung bildet sie ihm eine zweite Natur an“[4]. Als Element der Persönlichkeit gibt die Bildung innern Halt und Richte, waches Geistesleben, freudiges und trostreiches Weben in Gedanken: in diesem Sinne wird von den der Bildung Ermangelnden gesagt, sie schweifen in den Dingen umher wie Fremdlinge in den Straßen, oder sie führen ein Traumleben, von dem Gebildeten aber wird gerühmt, ihm gehen die frohen Hoffnungen nicht aus, er besitze ein heiliges Asyl in sich selbst[5].

Als der schönste Schmuck des freien Mannes soll und kann die Bildung nicht gezwungenerweise übertragen werden: „Das freiwillige Studium von Wissenschaft und Kunst ist das rechte und kommt zum Ziele, das gezwungene ist vom Übel und ohne Zweck“[6]; „keine Kenntnis soll von Freien auf knechtische Weise erlernt werden; den Leib macht erzwungene Leibesarbeit nicht schlechter, in der Seele aber haftet aufgedrängte Kenntnis nicht“[7]. Den Antrieb des Lernens soll nächst der Lust, die es gewährt, das Streben bilden, „immer der erste zu sein und vorzuragen vor anderen“[8], jener von Homer gefeierte Ehrtrieb, der die Kämpfer von Olympia beseelte, der den Wettstreit der Dichter und Künstler ins Leben rief, der den Nerv alles antiken Schaffens darstellt, und den erst das ausgehende Altertum als ein heteronomes, die Freiheit beeinträchtigendes Motiv anzusehen lernte. Frei gestaltend sollte aber auch die Lehre verfahren: je freier und schöpferischer der Lehrende den geistigen Inhalt beherrscht, um so fruchtbarer die Lehre; ein sinniger Vergleich läßt drei Arten von Studien (μαθήματα) den drei ersten Zeitaltern bei Hesiod entsprechen: golden ist der Wissenserwerb derer, die andern geben, ohne selbst empfangen zu haben, silbern derjenige solcher, die Empfangenes wiedergeben, ehern derer, die empfangen haben, aber nicht wiedergeben[9]; ein Ausspruch, der die griechische Auffassung in ihrem Gegensatze zu dem Traditionalismus des Orients treffend kennzeichnet, zugleich aber die Neigung zur Überschätzung des geistig schaffenden Subjekts verrät.

[1]) Joh. Damasc. im Anhange von Gaisford Stob. Ecl. phys. et eth., Bd. II., Nr. 92. *καὶ γὰρ τιμήν ἔχει καὶ πολυτέλειαν.* — [2]) Gaisford, l. c., Nr. 53. — [3]) Ib. Nr. 152. *λόγος καὶ παιδεία.* — [4]) Mullach Democr. fragm. Berlin 1843, S. 186 und 293. *ἡ φύσις καὶ ἡ διδαχὴ παραπλήσιόν ἐστι, καὶ γὰρ ἡ διδαχὴ μεταῤῥυσμοῖ τὸν ἄνθρωπον, μεταῤῥυσμοῦσα δὲ φυσιοποιέει.* — [5]) Gaisford, l. c., Nr. 134, 131, 140. Diog. Laert. I, § 69. — [6]) Aristoxenos bei Gaisford, l. c., Nr. 119. — [7]) Plat. Rep. VII, p. 537. — [8]) Ilias VI, 208; XI, 783. — [9]) Gaisford, l. c., Nr. 97.

Ein weiteres Merkmal der Paideia ist Fülle und Vielseitigkeit. Sokrates verglich sie einem Festzuge oder Feiertagsgewimmel, bei dem es vollauf zu schauen und zu hören gibt [1]), oder mit einem Fruchtlande, das alles Treffliche hervorbringt [2]). Aber er mahnt zugleich, dem Landmanne nachzuahmen, welcher zwischen den Baumreihen Furchen läßt, damit sie einander nicht den Raum benehmen [3]). Es bedurfte bei der Natur des Bildungsinhaltes und bei der Regsamkeit des griechischen Geistes weniger der Mahnung zu vielseitiger Ausbreitung als umgekehrt der Erinnerung, über der Fülle nicht die Einheit, über dem bunten Schein nicht das Wesen zu verlieren. Die Gefahr der Ausartung in unstete Vielgeschäftigkeit und planlose Alleslernerei hat das griechische Bildungsstreben stets bedroht, und keinerzeit haben Stimmen gefehlt, die davor warnten. Schon der homeridische „Margites" zeichnete den zerfahrenen Tausendkünstler, „der sich auf viele Dinge verstand, aber auf jedes schlecht verstand" [4]), und Pindar warnte vor der Neigung, „von tausend Tugenden zu nippen, unbefriedigten Gemüts"; Heraklit lehrte: „Viellernerei gibt nicht Geist" [5]) und Demokrit forderte, man müsse, anstatt auf Wissensfülle auf Geistesfülle Bedacht nehmen [6]). Die Polemik Sokrates' und Platons gegen die Sophisten rügt scharf die Zersplitterung und Ungründlichkeit ihres Lehrens: „In allen Dingen ist die Unkunde keineswegs so schlimm und ein so großes Übel: viel größeren Schaden bringt es, unter schlechter Führung sich mit allerlei zu befassen und Viellernerei zu treiben" [7]). Der Vielgeschäftigkeit seiner Zeitgenossen stellte Platon seinen Imperativ: „Jeder tue das Seine" gegenüber und gründete darauf den Plan seines idealen Gemeinwesens. In der alexandrinischen Zeit ist es die Lust an buntscheckiger Gelehrsamkeit, in der jener nationale Hang wieder erscheint; in der römischen wird „das hungernde Griechlein, das alles kann, auf Befehl selbst in den Himmel steigen" [8]), zur Zielscheibe des Spottes.

3. Diese Verirrung des Bildungsstrebens wird von denjenigen Denkern an ihrer Wurzel gefaßt, welche den sittlichen Beziehungspunkt aller Bildung hervorheben, und von der gangbaren ästhetischen Auffassung derselben zur ethischen zurückkehren. Es hieße unbillig sein gegen die älteren Denker, besonders gegen Pythagoras, wenn man Sokrates als den ersten Vertreter dieser Ansicht bezeichnen wollte, wie überhaupt die Meinung, er habe allererst die Philosophie vom Himmel zur Erde gerufen, an Stelle der physischen Spekulation die ethische Lebensbetrachtung gesetzt, der Berichtigung bedarf; allein gewiß hat seine Wirksamkeit das ethische Moment der Bildung den Zeitgenossen und Nachfolgern kräftig ins Bewußtsein gerufen. Bei seiner intellektualistischen Anschauung, welche Tugend und Wissen identifiziert, mußte ihm die Bildung als der stärkste, wo nicht einzige Hebel zur Tugend erscheinen und die intellektuelle Förderung mit der ethischen zusammenfallen. Die folgenden Philosophen hielten

---

[1]) Gaisford, l. c., Nr. 44. *πανήγυρίς ἐστι ψυχῆς ἡ παιδεία, πολλὰ γάρ ἐστιν ἐν αὐτῇ ψυχῆς θεάματα καὶ ἀκούσματα.* — [2]) Ib. Nr. 103. — [3]) Ib. Nr. 102. — [4]) *Πόλλ' ἠπίστατο ἔργα, κακῶς δ' ἠπίστατο πάντα.* — [5]) *Πουλυμαθίη νόον οὐ διδάσκει.* Diog. Laert. IX, § 7 u. f. — [6]) *Πολυνοίην οὐ πολυμαθίην ἀσκέειν χρή.* Mullach, l. c., p. 187. — [7]) Plat. Legg. VII, p. 819. — [8]) Juv. Sat. III, 7.

an den sittlichen Endzielen der Bildung fest, ohne Sokrates in der Überschätzung der Einsicht und der Macht der Lehre zu folgen. Bei Aristoteles erscheint diese als eines der Mittel, zur Tugend zu gelangen, erhält aber Zucht und Gewöhnung den Vortritt und fast den Vorrang[1]), den Stoikern sind alle Studien Zuchtmittel, ja Heilmittel des Geistes.

Gegen den ethischen und ästhetischen Beziehungspunkt der Bildung trat bei den Griechen der religiöse als solcher zurück, ohne jedoch darum in Vergessenheit zu geraten. Die musische Bildung trug ihren Namen von Gottheiten; in Apollon und Hermes erschien sie in olympischen Gestalten verkörpert; die Sänger, deren Schöpfungen Gemeingut waren, galten nicht bloß für Schüler und Verehrer der Musen, sondern auch für Dolmetscher der Götter[2]). So ist es „etwas Göttliches, seiner und der Seinigen Bildung obzuliegen“[3]); ja die Bildung wird selbst zu einer Gottheit personifiziert, ihre Verehrer als ein Festreigen, *θίασος*, bezeichnet[4]). In der Hinwendung des Geistes zum Göttlichen erblickten Pythagoras und Platon das Wesen der Geisteskultur: dem letzteren ist diese Hinwendung zugleich eine Um- und Abwendung (*περιαγωγή*, *μεταστροφή*) von dem wesenlosen Scheine, mit welchem uns die Sinnenwelt umgibt, der Unterricht eine Reinigung und Belebung eines Seelenorganes, „das mehr verdient erhalten zu werden als tausend Augen, da mit ihm die Wahrheit, das Göttliche geschauet wird“[5]). Hier war die Stelle, wo die Neuplatoniker einsetzten, um den Abschluß der Bildung in der Theologie zu fixieren. — Auch die sozial-ethische Auffassung, nach der Lehren und Lernen im Dienste der Erhaltung überkommenen Erbes steht, findet bei den genannten Denkern Ausdruck[6]), allein im allgemeinen ist der Sinn der Griechen nicht auf eine derartige selbstlose Überlieferung geistiger Güter gerichtet; mit dem Streben ihrer Verewigung verbindet sich das nach dem Ruhme des eigenen Namens: der Nachdruck liegt nicht darauf, daß der Nachwelt ein Inhalt des Wissens und Könnens bewahrt bleibe, sondern darauf, daß das darangeknüpfte Verdienst ein unsterbliches sei.

4. Die Fragen der Bildung wurden wie die der Erziehung bei den Griechen vielfach erörtert und bildeten den Gegenstand allgemeinen Interesses. Die Punkte, um welche sich die Debatte bewegte, deutet uns Aristoteles an: „In unserer Zeit“, sagt Aristoteles, „wird über die Aufgaben der Jugendbildung gestritten; man ist darüber nicht einig, was die Jugend lernen soll, um sei es zur Tugend, sei es zum Lebensglück zu gelangen; auch ist nicht ausgemacht, ob man mehr auf die Intelligenz oder auf den Charakter wirken soll; die Alltagserziehung läßt die Frage unklar und gibt keine Entscheidung an die Hand, ob man betreiben solle, was die Bedürfnisse des Lebens verlangen oder was auf Tugend abzielt, oder auch Studien, die darüber hinausgehen: jede dieser Ansichten hat Anwälte gefunden“[7]). Die Philosophen handelten von dem Gegenstande zunächst im Zusammenhange mit sozialphilosophischen Unter-

---

[1]) Arist. Pol. VII, 13, p. 1332 und Eth. Nic. X, 10, p. 1179. — [2]) Plat. Legg. III, p. 882. — [3]) Plat. Theag., p. 122. — [4]) Die Stellen bei Graßberger, a. a. O. I, S. 192 und II, S. 30. — [5]) Plat. Rep. VII, p. 521 und 527. — [6]) Vgl. oben, S. 19. — [7]) Ar. Pol. VII, 2, 1337.

suchungen: so schließen die platonischen Schriften über den „Staat“ und die „Gesetze“ Pädagogik und Didaktik in sich, und ebenso die aristotelische Politik, die leider mitten in der Behandlung dieser Materien abbricht (s. oben S. 20). Aber es fehlte auch nicht an Schriften, welche eigens der Bildungslehre, teils im Zusammenhange mit der Erziehungslehre, teils für sich, gewidmet waren; erhalten ist davon nur die dem Plutarch zugeschriebene Abhandlung über die Erziehung der Kinder; über die Bildung (περὶ παιδείας) schrieben: Demokrit, Antisthenes, Aristipp, Aristoteles, Theophrast, Klearch. Die Schrift des letzteren muß auch Materien aus der Geschichte der Bildung berührt haben: wenigstens handelte er darin von dem Verhältnisse der Weisheit der indischen Gymnosophisten zu der der Magier[1]). Der Stoiker Zenon schrieb „über die griechische Bildung“, doch wohl mit Rücksicht auf ihren Gegensatz zu der anderer Völker[2]). Über das Studium der Dichter handelte derselbe Philosoph und ebenso Chrysipp und Plutarch; Anweisung zum Selbststudium, verflochten mit allgemeinen Mahnungen und Lehren, bilden den Inhalt mehrerer Abhandlungen des Isokrates, z. B. die Zuschriften an Demonikos und Nikokles, und ebenso den der zahlreichen Mahnreden λόγοι προτρεπτικοί späterer Philosophen[3]). Einzelne Mitteilungen aus den verlorenen Schriften danken wir den späteren Exzerptoren, besonders Stobäus und Johannes von Damascus, welcher letztere die Aussprüche der Philosophen mit solchen der Kirchenlehrer in Parallele stellt.

§ 11.

Griechisches Bildungswesen.

1. Die der Bildung dienenden Anstalten waren im alten Griechenland, mit wenig Ausnahmen, von lockerem Gefüge, die Schulen Privatunternehmungen und von anspruchslosester Einrichtung. Die Schreib- und Leselehrer unterrichteten nicht selten in Buden, ja auf offener Straße und auf Marktplätzen, so daß müßige Schwätzer, wie dies Theophrast in seinen „Charakteren“ beschreibt, Lehrer und Schüler jeden Augenblick stören konnten. Der Beruf des Grammatisten war ärmlich und stand in geringem Ansehen; ein Sprichwort sagte von einem, der verschollen war: „Er ist entweder verstorben oder unter die Schulmeister gegangen.“ Oft trieben Freigelassene und Sklaven das Lehrgeschäft; Besitzende ließen den Elementarunterricht im Hause von Sklaven besorgen; auch den Schulknaben waren Sklaven, die παιδαγωγοί, zur Aufsicht und Nachhilfe beigegeben, gewöhnlich solche, die zur Arbeit unverwendbar waren; als einmal bei der Obsternte ein Sklave vom Baume fiel und das Bein brach, sagte der Herr: „Nun ist er ein Pädagog geworden“[4]). Für den Musikunterricht bestanden besondere Schulen, etwas angesehener als die Schreibschulen, gelegentlich sogar mit den Statuen Apollons und Athenens geschmückt. Der

---

[1]) Diog. Laert. Prooem., § 9. — [2]) Ib. VII, § 4. — [3]) Vgl. die Aufzählung der pädagogisch-didaktischen Schriften bei Graßberger, a. a. O., II, S. 10 f. — [4]) Gaisford, a. a. O., Nr. 121.

Staat beschränkte sich auf gewisse allgemeine Bestimmungen: in Athen war die Zahl der Knaben begrenzt, die zugleich Unterricht empfangen durften, und die Tageszeit für den Unterrichtsbeginn vorgeschrieben[1]); auch über den Lehrstoff gab es Vorschriften: so wurde das ionische Alphabet unter dem Archon Eukleides von Staatswegen eingeführt; für die Eltern bestand die Verpflichtung, den Kindern einen gewissen Grad musisch-gymnastischer Bildung zuteil werden zu lassen[2]). Von einem durch den Staat beschafften Elementarunterrichte bietet nur die Gesetzgebung des Charondas, des berühmten Äsymneten Großgriechenlands, ein Beispiel; er verfügte, daß alle Bürgersöhne Schriftkenntnis zu erwerben hätten und für die Armen Lehrer vom Staate besoldet werden sollten[3]). Was in Sparta für die musikalische Bildung der Knaben geschah, ging bei dem öffentlichen Charakter der dortigen Erziehung ebenfalls vom Staate aus; so gilt die von den Ephoren geübte strenge Musikzensur, welche die Einführung neuer Gesangsweisen hintanhielt, selbstverständlich auch für den Unterricht.

Angelegentlicher sorgten die Gemeinwesen einesteils für den bildenden Kunstgenuß, wie ihn Theater, Konzerte und Aufführungen aller Art gewährten, anderenteils für die gymnastische Ausbildung; jede Stadt hatte ein öffentliches Gymnasion, Athen deren mehrere; dieselben waren nicht bloß mit Übungsplätzen, sondern auch mit Parkanlagen, Alleen und Hallen ausgestattet und mit den Bildsäulen von Göttern und Heroen geschmückt. Der Unterricht und die Übungen der Erwachsenen unterstanden der Aufsicht von Vorstehern; die Obsorge für das Ganze lag besonderen Kommissionen, den Sophronisten, ob; die Gymnasiarchen, in welcher Würde sich die reichsten Bürger abwechselten, hatten die Wettspiele und Feste zu veranstalten. In Athen regelten schon die solonischen Gesetze den Besuch, das Verhalten und die Aufsicht in den Gymnasien. Die Räume der Gymnasien waren zugleich Orte der geselligen Unterhaltung und des geistigen Verkehrs; so boten sie den Philosophen die Stätte für ihren Unterricht dar, welcher ebenfalls als würdige Erfüllung der Muße (σχολή) aufgefaßt wurde: Platon und seine Nachfolger lehrten in der der Athene geweihten und nach dem Heros Akademos benannten Akademie, in deren Platanenhain ein Tempel der Musen stand, dessen Bildwerken Platons Schüler die Statue des Meisters zufügten; Aristoteles und seine Diadochen in den Laubgängen des dem Apollon geheiligten Lykeion; die Kyniker in dem Herakles zugeeigneten Gymnasium Kynosarges „zum weißen Hunde", das in der älteren Zeit für solche Jünglinge bestimmt war, die nicht von beiden Eltern Anwartschaft auf das Bürgerrecht hatten[4]). Auf diese Schulen selbst wird gelegentlich die Bezeichnung Palästra übertragen, nicht ohne den Nebengedanken, daß sie dem Geiste etwas Ähnliches gewähren wie die Ringschule dem Körper[5]).

---

[1]) Aesch. Timarch. 9. — [2]) Plat. Crit., p. 50. — [3]) Diod. XII, 12. Gräfenhahn, Geschichte der Philologie im Altertum I, S. 67 und Ussing, a. a. O., finden die Angabe bei Diodor nicht glaubwürdig, da der Fall vereinzelt stehe. Doch ist zu erwägen, daß es sich nicht um ein Staatsschulwesen handelt, welches den Griechen allerdings fremd war, sondern mehr um eine Form der Armenunterstützung. — [4]) Ussing, a. a. O., S. 135 f. — [5]) Vgl. Longin 4, 4. *Ξενοφῶν καὶ Πλάτων ἐκ τῆς Σωκράτους ὄντες παλαίστρας.*

2. Die Philosophenschulen trugen meist den Charakter ungebundener Vereinigungen von Lernbegierigen um einen Meister; die Aufnahme war wohl an den Besitz gewisser Kenntnisse geknüpft — so wies Platon in der bekannten Aufschrift alle zurück, die sich nicht mit Mathematik beschäftigt hatten[1] —, aber keine Honorarforderung erschwerte dem Unbemittelten den Zutritt. Die Kontinuität der Schulen wurde nur durch die Lehre und die regelmäßige Nachfolge der Leiter, Scholarchen, erhalten; einen Ansatz, den Schulen auch materielle Mittel zu sichern, zeigten die Testamente Theophrasts und Epikurs, welche ihren Nachfolgern Grundstücke vermachten[2]. Festere Organisation hatten nur die pythagoreischen Genossenschaften, die nicht mit Unrecht den ägyptischen Priesterschulen verglichen worden sind. Ihr fremdartiger Charakter ließ sie staatsgefährlich erscheinen, und Pythagoras mußte die Auflösung seiner Schule in Kroton erleben. Auch das Vorgehen der Behörden gegen Sokrates zeigt, daß der Staat eine tiefer greifende Lehrtätigkeit mit Mißtrauen betrachtete. Noch zu Ende des 4. Jahrhunderts kam es in Athen zu einem Konflikt zwischen der Staatsgewalt und den Philosophenschulen; als der Demagog Sophokles den Beschluß veranlaßte, daß ohne Bewilligung des Rates und des Volkes kein Philosoph eine Schule eröffnen sollte, verließen die Philosophen, unter ihnen Aristoteles' Nachfolger Theophrast, die Stadt und kehrten erst zurück, als der Beschluß zurückgenommen und dessen Urheber wegen gesetzwidriger Antragstellung bestraft worden war[3].

Eine Mittelstellung zwischen den Philosophenschulen und den niederen Anstalten nahmen die seit Isokrates in Schwang kommenden Schulen der Rhetoren und der Grammatiker ein, die wie jene der Staatsaufsicht nicht unterworfen waren, deren Leitung aber einen Nahrungszweig bildete. So nahe es gelegen hätte, grammatisches und rhetorisches Studium in den Lehrgang einer Anstalt zusammenzufassen, so unterblieb dies doch; die Knaben gingen, wenn sie beim Grammatisten schreiben und lesen gelernt, zum Grammatiker und hörten oft noch vor Abschluß von dessen Unterricht den Rhetor[4]. Auch der mathematische Unterricht war an kein bestimmtes Alter und Vorstudium geknüpft, so daß die enzyklischen Studien nicht ein eigentliches Schul- oder Klassensystem darstellen, sondern nur einen Rahmen des Kenntniserwerbes.

Die berufliche Vorbildung stand mit der bei den verschiedenen Lehrern und Schulhaltern zu erwerbenden in keinem bestimmten Verhältnisse. Von den höheren Berufsarten bedurfte das Priesteramt wohl gewisser Kenntnisse, allein sie wurden nicht schulmäßig überliefert; da die wichtigsten Priestertümer erblich waren, so genügten Familientraditionen zur Erhaltung des erforderlichen Wissens; auch scheinen die sogenannten *ἐξηγηταί*, d. i. Erklärer der heiligen Satzungen und Bräuche, angehende Priester unterwiesen zu haben[5]. Für die technischen Gewerbe und Handwerke bestanden Genossenschaften oder Innungen, welche

---

[1]) *Μηδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰςίτω μου τὴν στέγην.* Tzetz. Chil. 8, 972, von dem Berichterstatter versifiziert. — [2]) Diog. Laert. V., § 52 und X, § 17. — [3]) Ib. V, § 38. — [4]) Vgl. Quint. II, 1, 12 sq., welcher diese Verbindung von Studien billigt. — [5]) Christian Petersen, Ursprung und Auslegung des heiligen Rechts bei den Griechen, Philologus, Suppl.-Bd. I, S. 155—212.

ohne Frage auch für die Tradition der betreffenden Fertigkeiten sorgten[1]). Als eine ungewöhnliche Einrichtung wird es bezeichnet, daß in Syrakus Unterricht in verschiedenen Dienstverrichtungen erteilt wurde, also „die Sklavenwissenschaften" einen Lehrgegenstand bildeten[2]).

3. Wenn Bildungserwerb und Wissensbetrieb in der griechischen Blütezeit sich gleichsam sträuben, in feste und geregelte Formen einzugehen, so zeigt uns die alexandrinische Periode eine organisatorische Tätigkeit auf diesem Gebiete, welche an erster Stelle vertreten ist durch eine in ihrer Art großartige, der Forschung und Lehre dienende Institution, erwachsen auf dem Boden der ältesten Gelehrsamkeit: das Museum von Alexandria. Von Ptolomäus Philadelphus 322 ins Leben gerufen, vereinigte es an hundert Gelehrte in seinen weiten, prachtvollen Räumen; an ihrer Spitze stand der *ἱερεύς*, der Musenpriester, etwa dem Kanzler unserer Universitäten vergleichbar; nächst ihm war das angesehenste Mitglied der Bibliothekar; die verschiedenen Philosophenschulen sowie die Vertreter der einzelnen Wissenschaften hatten besondere Vorsteher. Die Anstalt besaß ein eigenes Vermögen, die Mitglieder hatten nicht nur die Wohnung und die gemeinsamen Mahlzeiten frei, sondern bezogen zudem einen königlichen Jahrgehalt; zu ihrer Verfügung stand die umfassende Bibliothek, die nicht bloß mit Werken der griechischen, sondern auch mit solchen der orientalischen Literaturen ausgestattet war; ferner astronomische und physikalische Instrumente, medizinische Anstalten, ein botanischer Garten und eine Menagerie zum Studium der Naturgeschichte usw. Für die Vervielfältigung ihrer Werke war durch die angestellten Abschreiber gesorgt; um das Schreibmaterial in Fülle zu haben, verbot eine königliche Verordnung die Ausfuhr von Papyros; selbst auf die Arbeiten zur Ausstattung der Bücher war Bedacht genommen. Inwieweit es dem Gelehrten zur Pflicht gemacht wurde, zu lehren, ist nicht ersichtlich, doch sammelte sich um sie ein großer Schülerkreis und die Säulenhallen der Höfe wurden für die Vorträge verwendet. Den freieren Betrieb des Studiums teilte die Anstalt mit den Philosophenschulen; das konviktorische Leben der Gelehrten, ihre Einteilung in Kollegien, ihr priesterliches Oberhaupt, die Organisation des gelehrten Apparats erinnert aber an die ägyptischen Tempelschulen, deren vorbildliche Bedeutung hier so wenig zu verkennen ist wie der Einfluß der gelehrten Schätze Ägyptens auf die Entwickelung der alexandrinischen Polymathie. Die geschichtliche Bedeutung des Museums besteht einesteils in der Förderung und Ausprägung der gelehrten Bildung, anderenteils darin, daß es für die Kaiserzeit, in der es als kaiserliches Institut fortblühte, das Muster für höhere Lehranstalten abgab, obgleich es niemals ganz erreicht worden ist[3]).

Mit den alexandrinischen Gelehrtenkreisen wetteiferten erfolgreich die pergamenischen, welche die Attaliden in ihrer Residenz vereinigt hatten. Ob die *κύκλοι Περγαμηνοί* eine dem Museum entsprechende Organisation hatten, ist nicht ersichtlich; gewiß erhielten die Gelehrten alle mögliche Förderung: die von Eumenes II. gegründete Bibliothek kam an Glanz der alexandrinischen

[1]) Boeckh, a. a. O., S. 397. — [2]) Arist. Pol. I, 7, p. 1255. — [3]) Die Nachweisungen bei Parthey, Das alexandrinische Museum, Berlin 1838.

nahe; um Beschreibstoffe zu gewinnen, wurde die Fabrikation von Pergament — das von Pergamus seinen Namen erhalten hat — betrieben; Attalus III. gründete einen botanischen Garten[1]). Durch die Verbindung mit Rom gewannen die pergamenischen Gelehrten eine namhafte Bedeutung für die Übertragung griechischer Bildung auf die Römer. Auch die Seleukiden, welche ihr Reich auf den alten Kulturstätten Babylons und Ninives errichtet hatten, blieben in der Pflege der Bildung nicht zurück; am Hofe des Antiochus zu Antiochia lebten Gelehrte, blühte eine berühmte Rednerschule und bestand eine bedeutende Bibliothek; von hier aus drangen griechische Bildungselemente nach den östlichen Ländern, nach Persien und Indien.

Daß aber nicht bloß Residenzen der Sitz ausgebreiteter und organisierter Studien waren, beweist der Ruhm, den die Stadt Tarsos genoß, von welcher Strabo sagt: „Ihre Einwohner zeigen einen solchen Eifer für die Philosophie und die übrigen enzyklischen Wissenschaften, daß sie selbst Athen und Alexandria und jeden anderen Ort, wo es Schulen und Unterricht der Philosophen gab, übertreffen; nur besteht der Unterschied, daß die hier Studierenden sämtlich Einheimische sind, Fremde nicht leicht hinkommen, während anderwärts mehr Auswärtige weilen, in Alexandria sich aber beides vereinigt: der Zudrang von Fremden und die Auswanderung Einheimischer“[2]). In Tarsos empfing der Apostel Paulus seine griechische Bildung; Dionysius Longinus zählt ihn den griechischen Rednern bei; mehrmals zitiert Paulus Stellen aus griechischen Dichtern[3]).

---

[1]) Gräfenhahn, a. a. O., I, S. 410 f. — [2]) Strab. XIV, p. 673. — [3]) Tit. 1, 19 von den verlogenen Kretern; 1. Kor. 15, 33: *φθείρουσιν ἤθη χρῆσθ' ὁμιλίαι κακαί*; Act. 17, 28: *τοῦ γάρ καὶ γένος ἐσμέν* aus Aratos' astronomischem Lehrgedicht.

IV. Die Bildung bei den Römern.

§ 12.

Inhalt der Bildung bei den Römern.

1. Wie die griechische, so weist auch die römische Wissenschaft und Bildung auf priesterliche Anfänge zurück, und zwar erscheint das ältere Kulturvolk der Etrusker, welches in den Tagetischen Büchern eine priesterliche Literatur besaß, als der Lehrer des römischen. Noch im 4. Jahrhundert vor Christus schöpfte die römische Jugend gelehrtes Wissen bei tuskischen Priestern [1]. Die Tagetischen Bücher waren die Quelle der römischen Auguraldisziplin, die in eigenen Schriften niedergelegt wurde; jene selbst wurden mehrfach kommentiert, so von dem Etrusker Tarquitius und dem Juristen Labeo, welcher unter Augustus lebte; aber jene Bücher enthielten auch Weisungen zur Götterverehrung und selbst Traditionen über die Natur der Dinge und die Perioden der Welt [2]. Die Vergleichung der disciplina Tagetis mit der vedischen und der Thothliteratur liegt nahe, aber läßt sich nicht durchführen; die Römer entwickelten aus derselben vorzugsweise die Divinationslehre, die Haruspizin und die Lehre vom Ritual [3]. Ein Unterricht in den Priesterwissenschaften bestand in Rom jederzeit, und mit den Materien der theologia civilis, welche man nach griechischem Vorgange von der theologia fabulosa der Dichter und der theologia naturalis der Philosophen unterschied [4], waren Männer in öffentlichen Stellungen mehr oder weniger bekannt. Cäsar schrieb ein Buch über das augurium, und in der Kaiserzeit wird unter den Kenntnissen eines vielseitig gebildeten Mannes die Vertrautheit mit der Haruspizin hervorgehoben [5].

Das Bildungselement, welches die ernste Weisheit der Etrusker darstellte, mußte gegen die Fülle von Anregungen, welche das Bekanntwerden mit der griechischen Bildung ergab, zurücktreten. Diese ist für das römische Wesen das Pfropfreis geworden, welches einem fremden Stamme seine Säfte zuführt und eine Frucht gemischten Charakters erzeugt. Die römische Bildung ist nicht die

---

[1]) Liv. IX, 36. Habeo auctores, vulgo tum Romanos pueros, sicut nunc Graecis, ita Etruscis litteris erudiri solitos. — [2]) Diod. V, 40. *γράμματα δὲ καὶ φυσιολογίαν καὶ θεολογίαν ἐπὶ πλέον.* — [3]) Über den Gegenstand vgl. hauptsächlich Fr. Creuzer, Symbolik und Mythologie II², S. 819 f., K. O. Müller, Etrusker, Bd. II, S. 3 f. und G. Wissowa, Religion und Kultus der Römer 1902. — [4]) Boeckh, a. a. O., S. 290. August de Civ. Dei VI, 5. — [5]) Krause, a. a. O., S. 368, Anm. 3.

Blüte der nationalen Kultur, sondern erwächst durch die Assimilation eines fremden, fertigen Bildungssystems. Hier liegt in der Geschichte der Bildung der erste näher bekannte Fall vor, daß für ein Volk der Weg des Bildungserwerbes durch das Gebiet einer fremden Sprache und Literatur führt. Die Beschäftigung mit Sprache und Sprachkunst nimmt auf Grund dieses Verhältnisses bei den Römern eine weit bedeutsamere Stellung ein als anderwärts, und die spätere Vorstellung von der Grammatik als der Mutter und Führerin aller Künste und Studien findet im Grunde schon auf die römische Bildung Anwendung.

Was die Römer zuerst auf die Aneignung der griechischen Sprache hinwies, waren politische und soziale Verhältnisse, und erst nach dem zweiten punischen Kriege wirkten dabei Bildungszwecke mit. Gelernt wurde das Griechische zunächst in zwangloser Weise, von griechischen Sklaven oder Freigelassenen, durch Konversation und durch Lektüre; das grammatische Studium datiert erst von Krates von Mallos, der 159 v. Chr. in Geschäften des Königs Attalus II. von Pergamus nach Rom gekommen war und sich durch einen Unfall zu längerem Aufenthalte in der Stadt gezwungen sah. Kann die pergamenische Grammatikerschule die Ehre in Anspruch nehmen, Rom das Sprachstudium gegeben zu haben, so bot ihm die alexandrinische in der Sprachlehre des Dionysius Thrax (s. o. S. 108) das wertvollste Lehrmittel dazu dar. In der Zeit der Republik war das Studium des Griechischen noch auf Kreise feingebildeter Männer beschränkt und erst zu Anfang der Kaiserherrschaft wurde es, freilich nicht auf lange Zeit, Gemeingut weiterer Kreise. Es war damals üblich, den Sprachunterricht mit dem Griechischen zu beginnen, und man ging so weit, den Knaben längere Zeit nur in dieser Sprache lesen und reden zu lassen, was Quintilian wegen der Entfremdung des Ohres von der Muttersprache tadelt, während er das Ausgehen vom Griechischen befürwortet, wenn nur das Lateinische bald genug folgt[1]).

2. Das einmal erwachte und an der fremden Sprache und Sprachlehre geschulte grammatische Interesse wandte sich notwendigerweise auch der Muttersprache zu. Mit der wissenschaftlichen Behandlung des Lateinischen hat L. Älius Präconius, welcher den Beinamen Stilo, „der Griffelmann", erhielt, den Anfang gemacht, indem er die älteren Sprachdenkmale erläuterte, und Befreundeten, wie Cicero, Varro, Lucilius, Unterricht erteilte. Die von ihm angeregten Studien wurden in rasch wachsendem Umfange schulmäßig betrieben; in der ersten Kaiserzeit gewannen die Schulhalter Q. Remmius Palämon und M. Valerius Flaccus Berühmtheit, die beiden ersten artis scriptores oder artilatores, d. i. Verfasser von Schulgrammatiken. Die Sprachlehre bleibt aber keineswegs den Lehrern überlassen; die hervorragendsten Männer beschäftigten sich mit grammatischen Fragen; M. Varro, der größte Gelehrte seiner Zeit, schrieb 24 Bücher über die lateinische Sprache, C. Lucilius, der Genosse der Staatsmänner Lälius und Scipio, widmete das neunte Buch seiner Satiren

---

[1]) Quint. I, 1, 12 sq. M. Müller, Vorlesungen über die Wissenschaft der Sprache, Leipzig 1866, I, S. 93.

der Verbesserung der Orthographie; J. Cäsar verfaßte, während der gallischen Kriege „unter den sausenden Geschossen mit den Beugungen der Nomina und den Gesetzen der Verba beschäftigt", ein Werk de analogia (d. i. von der grammatischen Gesetzmäßigkeit im Gegensatze zu der anomalia, der im Sprachgebrauch gegebenen Unregelmäßigkeit), in welchem er unter anderen die Neuerung traf, dem sechsten Kasus den ihm verbliebenen Namen Ablativus zuzuteilen; der Kaiser Claudius suchte das Alphabet um einige neue Schriftzeichen zu bereichern (für die Laute v und ps und den Mittelton zwischen i und u), die allerdings nicht Boden faßten[1]). Dieser grammatische Eifer ist nicht frei von einem modischen Anstrich, er greift bei der Übertragung der Kategorien und Kunstausdrücke der griechischen Sprachlehre nicht selten fehl[2]), allein es wirkt dabei patriotische Begeisterung für die Sprache der Väter mit, es wird Fleiß und Scharfsinn aufgeboten, um darin Gesetz und Regel nicht nur zu erkennen, sondern zur Geltung zu bringen. Diesen Studien verdankt die lateinische Sprache die Hintanhaltung des lautlichen Verfalles, dem sie entgegenging, die Einschränkung der andrängenden Gräcismen und ihre Reinerhaltung in der Zeit, wo sie als Reichssprache von den Barbaren aller Rassen gesprochen wurde, verdanken die Völker, welche die Erben der römischen Bildung wurden, ein wohl durchgearbeitetes grammatisches System, ein unschätzbares Mittel der geistigen Disziplin, ein Vorbild und Fachwerk für die Behandlung der heimischen Idiome.

Wie die Pflege der Sprachlehre, so brachte der abgeleitete Charakter der römischen Bildung auch die der Sprachkunst mit sich, und nicht weniger als die Grammatik ist die Rhetorik für sie eine grundlegende Disziplin. Zwar stand das rednerische Können schon in der älteren Zeit in Ansehen vermöge der praktischen Bedeutung, die es bei der Öffentlichkeit des politischen Lebens und der Rechtsverhandlungen besaß; allein zur Kunstübung der Rede schritt man erst infolge der Berührung mit der griechischen Bildung vor und begann nun in der Herrschaft über das Wort mehr als ein Erfordernis für den Staatsmann und Juristen, ein Mittel zur Ausgestaltung des geistigen Lebens, zur Vollendung der Persönlichkeit zu erblicken. Der Stoff der neuen Kunst war wieder zunächst die fremde Sprache; Cicero, Pompejus, Antonius, Augustus „deklamierten" früher Griechisch, ehe sie sich dazu der Muttersprache bedienten; die ersten Rhetorenschulen Roms waren griechische; erst L. Plotius Gallus (um 90 v. Chr.) eröffnete eine Schule für römische Redekunst, und nicht ohne Anfechtung sowohl seitens der römischen Patrioten, als auch der auf gründliche

---

[1]) Boeckh, a. a. O., S. 740. — [2]) So ist die Übertragung des Namens des zweiten Kasus, den die griechischen Grammatiker γενικὴ nannten, durch genetivus keine glückliche; jene faßten ihn als den Kasus, welcher die Art, γένος, ausdrückt, die Römer als den des Ursprungs oder der Geburt, als wenn er γεννητικὴ hieße (W. Müller, a. a. O.). Ebenso wird der Name des vierten Falles αἰτιατικὴ, d. i. der Fall des Grundes oder der Ursache, durch accusativus (bei Varro casus accusandi) nicht entsprechend wiedergegeben, da der griechischen Bezeichnung die Bedeutung: anklagen, fremd ist, und die Beziehung auf das dem Kasus zugrunde liegende Verhältnis verloren geht; vgl. Trendelnburg, Act. soc. Gr. Lips. I, p. 119.

Schulung ausgehenden Staatsredner gewannen die rhetores Latini Boden[1]). Seit man an Cicero einen klassischen römischen Redner von unanfechtbarer Autorität gewonnen hatte, galt die lateinische Beredsamkeit für vollwichtig, ohne daß jedoch Cicero immer den Primat behauptet hätte, da man vielmehr im Zeitalter Hadrians und der Antonine auf die älteren Autoren zurückgriff[2]). Die Redekunst galt als Gipfel und Abschluß der Bildung und Erziehung, und Quintilian konnte seinem rhetorischen Lehrbuche eine Pädagogik und Didaktik einverleiben.

3. Grammatik und Rhetorik, die eigentlichen Bildungswissenschaften der Römer, stellen aber, da sie formaler Natur sind, nicht ein Lehrgut dar, wie es der Jugendunterricht als Grundlage bedarf. Ein solches besaß die ältere Zeit an den nationalen Heldenliedern, welche von den Knaben gelernt und bei Festmahlen von jung und alt gesungen wurden[3]), und ebenso an den Zwölftafelgesetzen, welche noch zu Ciceros Jugend einen Memorierstoff bildeten. Die pythagoreischen Sprüche, welche Appius Claudius Cäcus (um 300) in einem Gedicht zusammenstellte, können als der erste Versuch gelten, zu gleichem Zwecke Fremdes anzueignen. Das erste eigentliche Schulbuch aber war die Odyssia, welche der tarentinische Grieche Andronikos, zugenannt Livius, herstellte, der um 240 v. Chr. in Rom als Freigelassener und Sprachlehrer lebte; es hat sich bis zu Augustus' Zeit in den Schulen behauptet, wo es nach Stil und Form — er bediente sich des alten saturnischen Verses — längst veraltet war. Kaum fünfzig Jahre nach Andronikos machte der „Halbgrieche" Q. Ennius aus Campanien jenem durch seine „Annalen" den Rang streitig, in welchen er mit Anlehnung an Homer und in dessen Versmaß die Geschichte Roms darstellte. Beide Werke wurden von den Dichtungen Vergils verdrängt, welche zum Teil schon zu Lebzeiten des Dichters durch den Grammatiker Q. Cäcilius Epirota im Unterrichte verwendet wurden. Auch Horaz drang früh in die Schulen ein; es galt zu Anfang der Kaiserzeit für einen Schriftsteller als Ziel des Ehrgeizes, von der Jugend gelesen zu werden; Horaz bezeichnet es als die schönste Aufgabe des Dichters: „den Mund, den stammelnden, zarten des Knaben zu formen, niedriger Rede sein Ohr zu entfremden, das Herz ihm zu bilden durch freundliche Lehre, wackere Taten im Liede zu berichten und dem jungen Geschlechte die bewährten Muster vorzuhalten"[4]). Quintilian will ebenfalls die modernen Dichter voranstellen und erst die Gereifteren zu den alten Poeten heranführen; allein im 2. Jahrhundert nach Christus griff man wieder auf die alten zurück; Vergil mußte zeitweilig dem Ennius wie Cicero dem Cato weichen[5]). So bedurfte es verschiedener Experimente, um die Stelle auszufüllen, welche in der griechischen Bildung Homer behauptete, und wenn auch Vergils Dichtungen, von jenen Rückschwankungen abgesehen, eine fast kanonische Geltung gewannen, so waren sie doch nicht entfernt so mit dem römischen Geistesleben verwachsen wie die

---

[1]) Suet. de clar. rhet. 1 sq. — [2]) Eckstein in Schmid, Enzyklopädie, s. v. Lateinische Sprache, I. Aufl., Bd. XI, S. 498. — [3]) Von Ussing, a. a. O, S. 129 in Frage gezogen. — [4]) Hor. Ep. II, 1, 126 sq. — [5]) Eckstein, a. a. O., und Hertz, Renaissance und Rokoko in der römischen Literatur, Berlin 1865.

homerischen mit dem der Griechen, und sie mußten bei dem zweisprachigen Charakter der Bildung mit diesen selbst den Primat teilen.

Nächst den Schulautoren trugen in der Zeit des erwachenden Interesses für das griechische Wesen die Komödiendichter am meisten dazu bei, weitere Kreise mit den neuen Bildungselementen bekannt zu machen; plautinische und besonders terentianische Sentenzen erlangten nicht selten sprichwörtliche Geltung, die Bühne stellte griechisches Leben vor Augen und machte die griechische Weltanschauung und Mythologie populär. Als weitere Quellen allgemeiner Bildung wirkten die öffentlichen Reden und Deklamationen und bei der Popularität, welche in Rom das Rechtswesen genoß, konnte der feingebildete Advokat einen bedeutenden Einfluß auf die Hebung des Geschmacks ausüben. Dagegen fehlten Rom die öffentlichen Konzertationen mit Werken der Dichtkunst; Novitäten deklamierte man in Freundeskreisen, beim Mahle oder im Bade, eine Sitte, die zuerst der Redner und Kritiker Asinius Pollio einführte. Spricht sich darin das Streben des gebildeten Römers aus, jede müßige Stunde mit geistigem Genusse auszufüllen, so reicht doch ein derartiges Rezitieren nicht an die geistvollen Unterhaltungen der Griechen heran, aus denen die Kunstform des platonischen Dialoges sich entwickeln konnte [1]).

4. Von dem enzyklischen Studiensysteme der Griechen fanden so Grammatik und Rhetorik den günstigsten Boden, die Einbürgerung der übrigen Disziplinen aber wurde durch die Richtung des römischen Sinnes auf das Praktische einigermaßen hintangehalten. Aus den Lehrschriften, welche Cato Censorius, der „alles, was zu seiner Zeit gewußt und gelernt wurde, erforschte, innehatte und niederschrieb“ [2]), für seinen Sohn abfaßte, ist zu ersehen, welcher Wissenserwerb dem Römer des alten Schlages als der notwendigste erschien. Cato war der Ansicht, man müsse die griechische Literatur einsehen, aber nicht durchstudieren [3]), und so band er sich um so weniger an das Fachwerk der griechischen Studien. Für sein „Sittengedicht“ benutzte er wahrscheinlich pythagoreische Quellen, seine Rhetorik stellte er nach dem Bedürfnisse des Forums, aber auf Grund von Studien in Thukydides und Demosthenes zusammen; sein Geschichtswerk Origines, das er, um dem Knaben das Lesen zu erleichtern, mit besonders großen und deutlichen Buchstaben schrieb [4]), hatte die nationale Geschichte zum Inhalte; daran schlossen sich Handbücher für die Rechtswissenschaft, die Landwirtschaftslehre, die Kriegskunst und die Heilkunde an. Für die mathematischen Disziplinen ist somit bei ihm noch keine Stelle vorhanden, oder sie waren vielmehr ganz dem Elementarunterrichte, der das Rechnen mit Eifer pflegte, zugewiesen. Noch Cicero findet einen weiten Abstand zwischen den Griechen, bei denen die Geometrie in hohen Ehren und die Mathematiker in allgemeinem Ansehen stünden, und seinen Landsleuten, welche „das Ausmaß dieses Studiums nach dem Nutzen bestimmten, welchen das Messen und Rechnen gewährt“ [5]). Noch weniger Boden fand die Musiklehre, da die Ausübung der Tonkunst geradezu als unschicklich galt [6]). Am meisten fanden sich die Römer

[1]) Krause, a. a. O., S. 305. — [2]) Cic. de or. III, 33, 135. — [3]) Plin. Hist. nat. 29, 1, 14. Bonum illorum litteras inspicere non perdiscere. — [4]) Plut. Cat. Maj. 20. — [5]) Tusc. I, 2, 5. — [6]) Nep. Ep. 1.

von der Astronomie angezogen, deren Kenntnis für Landbau und Schiffahrt Nutzen gewährte, und die als Himmelsbeschreibung zahlreiche mythologische Materien enthielt; die astronomischen Lehrgedichte des Aratos (Phaenomena und Diosemeia) wurden mehrfach, so auch von Cicero, übersetzt und drangen auch in die Schulen ein.

Als Bildungswissenschaften erscheinen die mathematischen Disziplinen zuerst in M. Terentius Varros libri IX disciplinarum, welche das ganze enzyklische System umfaßten und für alle folgenden Enzyklopädien die Fundgrube bildeten. Über die Siebenzahl geht Varro insofern hinaus, als er die Medizin und die Architektur mit einbezieht, eine Anpassung teils an die ältere Hochschätzung der Heilkunde, teils an das in der römischen feinen Gesellschaft rege gewordene Interesse für Bauten. Über den Landbau und das bürgerliche Recht handelte Varro in besonderen Schriften und der vaterländischen Geschichte widmete der vielseitige Forscher, in dem sich die wissenschaftlichen Elemente der Bildung zur Zeit des Ausganges der Republik gleichsam konzentrieren, sein Werk de vita populi Romani und die Antiquitates rerum humanarum et divinarum, denen der Kirchenvater Augustinus Fülle der Gelehrsamkeit und Reichtum der Gedanken nachrühmt [1]). Zum mathematischen Studium ermuntert Varro durch Hinweis darauf, daß dessen Wert erst beim Fortschreiten darin zum Bewußtsein komme: „Diese Dinge", sagt er, „lernen wir leider entweder gar nicht, oder wir brechen ab, ehe wir noch das Verständnis gewonnen, warum sie lernenswert sind; der Reiz und Nutzen dieser Wissenschaften liegt in dem, was über die Elemente hinausgeht (in postprincipiis), in ihrer vollständigen Durcharbeitung, während ihre Elemente das Ansehen von Zwecklosigkeit und Trockenheit haben können" [2]). Quintilian weiß den Bildungsgehalt der Mathematik zu würdigen und gibt ihn (nach Isokrates) dahin an, daß sie dem Geiste zu schaffen gebe, den Verstand schärfe, die Fassungskraft gewandter mache, und daß sich ihr Nutzen nicht wie bei anderen Studien erst, wenn man sie innehat, sondern im Lernen selbst geltend mache; für den Redner haben sie zudem die Bedeutung, ihm das Vorbild der Ordnung und des strengen Schließens zu geben und seine Sachkenntnis nützlich zu erweitern [3]). Als Fachstudium kam die Feldmeßkunst in Aufnahme, seit Cäsar zur Katastrierung der Reichsländer aus Ägypten Geometer nach Rom berief; die Literatur dieses Wissens- und Kunstzweiges war nicht unbedeutend; sie wird durch Julius Frontinus, den ersten der Gromatiker [4]) (um 74 n. Chr.), eröffnet, und hat für die Bildung des Mittelalters Bedeutung [5]). Die römische Bildung assimilierte Kenntnisse dieses Gebietes wenigstens bis zu einem gewissen Grade, und in den enzyklopädischen Lehrschriften der späteren Kaiserzeit haben Materien aus der Mathematik ihre feste Stelle.

5. Die Lehrschriften oder Kompendien, welche nach einem Systeme das Wissenswürdigste zusammenfassen, sind für die Tendenz der römischen Bildung auf das Praktische und auf Zeitersparnis bezeichnend. In der ersten

---

[1]) De civ. Dei VI, 2. — [2]) Gell. N. A. 16, 18. — [3]) Quint. Inst. I, 1, § 34 sq. — [4]) Der Name ist wahrscheinlich aus γνώμων verderbt. — [5]) Vgl. Werner, Gerbert von Aurillac, Wien 1878, S. 74.

Kaiserzeit schrieb A. Cornelius Celsus ein derartiges Werk, welches nachweislich Redekunst, Sittenlehre, Rechtskunde, Kriegswesen, Landwirtschaft und Medizin behandelte und wahrscheinlich den Titel Cesti (von κεστός, geflochten, gestickt, besonders den Venusgürtel bezeichnend, also: reizvolles Geflecht) führte; erhalten sind davon nur acht Bücher aus dem medizinischen Abschnitte — Celsus medicorum Cicero —; im Zeitalter der Antonine bearbeitete der Neuplatoniker L. Apulejus aus Madaura, der Begründer der afrikanischen Latinität, die Dialektik, Rhetorik und die mathematischen Disziplinen; erhalten ist nur das Handbuch der Dialektik unter dem Titel de dogmate Platonis [1]). Sein Landsmann und gleich ihm Anhänger des Neuplatonismus, Marcianus Capella, welcher um 410 bis 427 schrieb, ist zu unverdientem Ruhme gelangt dadurch, daß seine Enzyklopädie zum Lehrbuche des Mittelalters wurde. Die beiden ersten Bücher seiner Satiricon libri IX stellen die Vermählung des Merkur mit der Philologie dar, bei welcher Phöbus der Braut die sieben freien Künste als ihre Mägde vorführt, von denen nun jede den Inbegriff der betreffenden Disziplin vorträgt mit einer Trockenheit, die zu dem Schwulst der einrahmenden Erzählung übel absticht; auch Medizin und Architektur gehören zu dem Gesinde, kommen aber nicht mehr zum Wort [2]). In der Periode seiner Lehrtätigkeit als Rhetor unternahm der große Kirchenvater Augustinus die Herstellung einer Enzyklopädie, vollendete jedoch nur die Schriften über Grammatik und Musik, während die Bücher über die Dialektik, Rhetorik, Geometrie, Arithmetik und Philosophie nicht über den Anfang hinauskamen [3]). Das ganze Gebiet umfaßte das Werk des Cassiodorius, des Zeitgenossen Theoderichs, de artibus ac disciplinis liberalium litterarum, zur Bildung der Kleriker bestimmt. Zahlreiche andere Werke stellten gelehrte Kenntnisse aller Art ohne Einhaltung des enzyklischen Fachwerks, manche ohne jeden Plan zusammen. Ein Denkmal großen Sammelfleißes und eine Fundgrube für die folgenden Zeiten ist des älteren Plinius Naturgeschichte, welche in 37 Büchern Exzerpte aus mehr als 2000 Schriftstellern über Materien der Astronomie, Geographie, Anthropologie, Zoologie, Botanik, Medizin, Mineralogie, Metallurgie und Kunstgeschichte enthält, und die der jüngere Plinius ein opus diffusum, eruditum, nec minus varium quam ipsa natura nennen konnte [4]). Ein Vertreter des planlosen, aber doch dem Zwecke eigener und fremder Belehrung dienenden Exzerpierens ist A. Gellius, der Verfasser der „Attischen Nächte", die er zu lehrhafter Unterhaltung für seine Kinder abfaßte. Mehrere Schriften der Art drücken ihre didaktische Tendenz in der einleitenden Widmung, sei es an den Sohn oder einen Freund des Autors, aus, eine Gepflogenheit, welche nicht von den Griechen entlehnt ist, vielmehr auf Cato zurückzugehen scheint, wie denn überhaupt die, individuellen Lernbedürfnissen dienende, Schriftstellerei eine eigene Gattung der römischen Literatur darstellt [5]).

[1]) Jahn, Über römische Enzyklopädien in den Ber. d. Königl. sächs. Gesellschaft der Wissenschaften, Philol.-hist. Klasse II, 1856, S. 263—287. — [2]) Ebert, Geschichte der christl. Literatur, Leipzig 1874, I, S. 459. — [3]) August. Retract. I, 6. — [4]) Plin. Ep. III, 5. — [5]) Mercklin: Die isagogischen Schriften der Römer, Philologus, Jahrg. IV, 1849, S. 413—429.

6. Der römische Sinn neigte mehr zur Philologie und Polymathie als zur **Philosophie**, und diese Wissenschaft hat auf römischem Boden geringe Fortbildung erfahren. Dagegen hat sie als Bildungsdisziplin, wenngleich nur für engere Kreise, Bedeutung gewonnen. Im Philosophieren das eigene Geistesleben nach Neigung auszubreiten und auszuarbeiten, zog den Römer mehr an als wirkliche spekulative Forschung; das Wort des Ennius: philosophari est mihi necesse, at paucis, nam omnino haud placet[1]) drückt den subjektiven und eklektischen Charakter des Betriebes dieser Wissenschaft aus, und wenn auch Cicero und Seneca nicht bei „Wenigem" stehen blieben, so war ihnen doch der Selbstgenuß bei der philosophischen Spekulation ein Hauptmotiv derselben. Bei Cicero kam der Antrieb dazu, die Kraft der Sprache an den abstrakten Materien zu erproben, und mit ihm beginnt, abgesehen von Varro, „in dessen Munde die Dialektik lateinisch sprach", die Gestaltung der lateinischen philosophischen Terminologie, welche für die nachfolgende Zeit von so unabsehbarer Tragweite war[2]). Einen anderen dauernden Ertrag hat die Beschäftigung mit der Philosophie der römischen Rechtswissenschaft abgeworfen, welche durch dieselbe nicht nur den begrifflichen Unterbau erhielt, sondern auch jene logische Vollendung empfing, vermöge deren sie als gedankliches Kunstwerk der Mathematik der Griechen an die Seite treten kann[3]). — An der Erneuerung pythagoreischer und platonischer Lehren vor dem Anfange unserer Zeitrechnung haben auch Römer mitgewirkt, so der gelehrte Mystiker Nigidius Figulus und die Sextier. Hier wendet sich, wie bei den Griechen, die philosophische Weltbetrachtung zur Theologie zurück, von der sie ausgegangen. Damit hängt die Hinwendung zu den Mysterien zusammen, welche zu jener Zeit in Rom Platz greift und die keineswegs lediglich auf Wundersucht und Geheimniskrämerei zurückzuführen ist. „Wenn dem flacheren Sinne", sagt Fr. Creuzer[4]), „die bunte, helle, laute Götterwelt genügte, so flüchtete der ernstere, tiefere Mensch sein reiferes Denken und sein heiligeres Gefühl in den Schoß der Mysterien; sie wurden für den Römer in einer trüben Zeit eine Freistätte, wo die strebende Seele Aufrichtung und Heilmittel fand" [5]).

So gehen alle wesentlichen Elemente der griechischen Bildung in die römische ein; aber die Art, wie sich die letztere mittels derselben Körper gibt, sticht nicht zum Vorteil von der Entwickelung des Inhalts der griechischen Bildung ab. Kein Literaturdenkmal von höherem Alter und autoritativem Ansehen, mit dem ganzen Volkswesen verwachsen, bildet die Grundlage: vielmehr sehen wir griechische Schulmeister bemüht, Rom gleichzeitig eine Literatur und ein Lehrgut zu geben; es wirken nicht Poesie und Forschung zusammen, um allmählich die Sprachkunst und deren Theorie zu zeitigen, sondern letztere nimmt den eiligen Entwickelungsgang der Treibhauspflanze, und der Sinn richtet sich auf die Form

---

[1]) Cic. Tusc. II, 1, 1, vgl. de or. II, 37, 156. Rep. I, 18. — [2]) Geschichte des Idealismus I, § 41 u. f. Eucken, Geschichte der philosophischen Terminologie, Leipzig 1878, S. 52 f. Minder günstig urteilt über Ciceros Terminologie Prantl, Geschichte der Logik I, S. 512. — [3]) Boeckh, a. a. O., S. 705. — [4]) Creuzer, Symbolik II², S. 996. — [5]) Vgl. Geschichte des Idealismus I, § 41, „Römische Theologie und Philosophie".

und das Formale früher, als auf den die Form erzeugenden Inhalt; die herübergepflanzte Polymathie gewinnt breite Entfaltung, entbehrt aber der Einheit gebenden Philosophie, welche selbst zum Eklektizismus wird, und erhält eine nüchterne Beziehung auf das Praktische und Nutzbare. Und doch ist nicht zu verkennen, daß die Form, welche Rom dem griechischen Bildungsinhalte gab, die günstigste war für dessen Verbreitung und Erhaltung. Um in den antiken Kulturkreis einzutreten, bedurften die Völker des Mittelmeerreiches und später die des Nordens einer Schulung, für welche ein formal-praktisch gestalteter Bildungsinhalt eine weit geeignetere Grundlage abgab als ein solcher von durchgeistigter Fülle. Das Sprachreglement Donats war da mehr an der Stelle als die Sprachphilosophie der Stoa oder die aristarchische Homerkritik, eine an die Rechtswissenschaft geknüpfte Redekunst mehr als die ethische Rhetorik des Isokrates, die praktischen Kenntnisse der Gromatiker mehr als Euklids logisch-architektonischer Scharfsinn. Der römische Bildungsinhalt ist trotz seines unorganischen Aussehens doch mehr als ein äußerlich aufgenommener; er ist in das nationale Bewußtsein hineingearbeitet und wurde dadurch dem großen Erobervolke ein Mittel zur geistigen Assimilation verschiedener Völker, eines der den lateinischen Kulturkreis zusammenhaltenden Elemente.

§ 13.

Das Ethos der römischen Bildung.

1. Wie der Bildungsinhalt, so mußten auch die Bildungsideale der Griechen bei ihrer Verpflanzung nach dem Westen durch die dem römischen Wesen innewohnenden Tendenzen Veränderungen erfahren. Die Römer nahmen von den Griechen die ausdrückliche Unterscheidung von Bildungserwerb und Ausrüstung für den Beruf herüber, und die Ausdrücke: artes ingenuae, liberales, studia ingenua, liberalia sind lediglich Übersetzungen der griechischen Bezeichnungen; nur in dem Namen der bonae artes, welche die Studien und Übungen des vir bonus, des Patrioten und Ehrenmannes, umfassen, liegt etwas spezifisch Römisches. Wie in Griechenland gelten die Bildungsstudien als ein Werk würdig erfüllter Muße, als Genuß, als Zierde, als ein der Persönlichkeit einwachsendes Element: „Andere Betätigungen sind nach Zeit, Lebensalter, Ort begrenzt: die Bildungsstudien sind eine Triebkraft der Jugend, eine Lust des Alters, ein Schmuck im Glück, Zuflucht und Trost im Unglück; sie ergötzen daheim, beschweren nicht in der Fremde; sie sind uns freundliche Gefährten der Nacht, der Reise, des Landlebens" [1]). Damit ist aber dem Römer die Vorstellung, daß diese Studien zugleich zu gewissen Leistungen befähigen sollen, ganz wohl vereinbar; weit bestimmter als der Grieche verlangt er, daß der Reinertrag derselben in der Beherrschung des Wortes zutage trete. Zu dem ingenuas pectus coluisse per artes gehört es linguas edidicisse duas [2]), und das rednerische Können, in zweiter Linie auch das schriftstellerische ist für das mannigfaltige Lernen und Lehren der greifbare Beziehungspunkt; ein Ge-

---

[1]) Cic. pro Arch. 7. — [2]) Ovid. d. arte am. II, 121.

bildeter ist noch nicht, wer diese und jene Studien betrieben hat, sondern „wer mit Applikation, Scharfsinn und Kenntnis über etwas zu reden und zu schreiben versteht“ [1]). Bei der engen Verbindung der Redekunst mit der Rechtsgelehrsamkeit wird auch diese zu einem praktischen Beziehungspunkte der Bildung: der wahre juris consultus, im Unterschiede vom legulejus, Gesetzkrämer, ist ein Mann von vollendeter Bildung, und umgekehrt ist die Kenntnis des Rechts der Abschluß der Befähigung zum Redner, das ist: des höheren Bildungserwerbes [2]). Seitdem von den Kaisern, besonders von Hadrian an, ein Beamtenstand ins Leben gerufen worden, tritt die Tendenz der Bildung auf Leistungsfähigkeit noch bestimmter hervor, und zwar sind es die Anforderungen an den Beamten, welche ihr nunmehr als Zielpunkt vorgesetzt werden.

Mehrfach begegnen bei römischen Autoren Klagen darüber, daß Jugendunterricht und Studienbetrieb nicht auf das Leben bezogen und darum wertlos seien; doch liegt solchen Äußerungen eine andere Meinung zugrunde, als es auf den ersten Blick scheint, und sie sind den modernen Verhältnissen, mit welchen man sie in Beziehung gesetzt hat, völlig fremd. Wenn Seneca sein: Non vitae, sed scholae discimus! ausruft, das zum geflügelten Worte und zum Schiboleth des auf die Lebenspraxis gerichteten Unterrichts geworden ist, so geht seine Beschwerde nicht dahin, daß die Jugend Dinge lerne, mit denen sie im Leben nichts anfangen kann, sondern dahin, daß die Studien nicht zur Lebensweisheit, die Schöngeisterei nicht zur Tugend führe [3]). Näher der uns geläufigen Beschwerde über die Divergenz von Schule und Leben kommt der satirische Ausfall des Petronius auf die Rhetorenschulen, wo es heißt: „Ich meine, daß in den Schulen die Buben dumm gemacht werden, weil sie da nichts von dem hören und sehen, was von gemeinem Nutzen ist“, und weiter, nachdem Proben von der Leerheit der rhetorischen Übungen gegeben sind: „Wer solche Nahrung erhält, kann so wenig zu Verstande kommen, als derjenige zu Wohlgeruch, welcher in der Küche wohnt“ [4]). Wie das spöttische Wort Catos von dem ewigen Redenlernen und Nie-redenkönnen der griechischen Rhetoren, richtet sich hier der Satiriker gegen den geistlos-spitzfindigen Schulkram der Redekunst, aber daß diese selbst im Unterrichte nicht an der Stelle wäre, ist nicht gemeint; es war die praktische Bedeutung des fari posse und das tief im antiken Wesen liegende Interesse für die Sprachkunst zu groß, als daß eine so weitgehende Reform dem

---

[1]) Corn. Nepos bei Suet. de ill. gramm. 4. litterati — qui aliquid diligenter et acute scienterque possint aut dicere aut scribere. Litteratus ist die Übersetzung von γραμματικός wie litteratura von γραμματική, und die spezielle Bedeutung des Wortes ist: Erklärer von literarischen Werken; dem griechischen γραμματιστής, Elementarlehrer, entspricht das lateinische litterator. — [2]) Cic. de or. I. 55, 236, vgl. das. 46, 202 und Brut. 49; ferner Quint. XII, 3. — [3]) Sen. Ep. 106 fin. Es lohnt, die viel gemißbrauchte Stelle im Zusammenhange herzusetzen. Non faciunt bonos ista — es war von dialektischen Spitzfindigkeiten die Rede — sed doctos; apertior res est sapere, immo simplicior, paucis est ad mentem bonam uti litteris: sed nos ut cetera in supervacuum diffundimus, ita philosophiam ipsam; quemadmodum omnium rerum, sic litterarum quoque intemperantia laboramus: non vitae, sed scholae discimus. Vale. — [4]) Petron. Sat. in.

Kritiker im Sinne gelegen hätte. Ein tieferer Zwiespalt zwischen Leben und Schule besteht im römischen Altertum nicht, wenngleich der derivierte Charakter der römischen Bildung es nicht zu jener harmonischen Wechselwirkung von Lernen und Ausüben, Hören und Sehen, wie sie die attische Blütezeit auszeichnet, kommen läßt.

2. Mit der stärkeren Hervorhebung des rednerischen Könnens als Moment der Bildung, steht die Unterscheidung von Fertigkeit und Kenntnis, welche in der Paideia ungetrennt vereinigt waren, im Zusammenhange. Das Moment der Fertigkeit war die eloquentia, das der Kenntnis die eruditio. Der letztere Ausdruck deckt sich keineswegs mit *παιδεία*; er entbehrt nicht nur der Beziehung auf die gymnastische Seite, sondern läßt auch die formale zurücktreten, indem er den Erwerb positiver Kenntnisse hervorhebt, in welchem Sinne er sowohl der Eloquenz, als dem Philosophieren entgegengesetzt wird[1]). Es ist für die auf dem Bücherstudium fußende römische Bildung bezeichnend, daß die lateinische Sprache jenes griechische Wort weder in adäquater Übertragung, noch als Fremdwort aufgenommen hat, während sich *φιλολογία* einigermaßen eingebürgert und nicht selten da gebraucht wird, wo wir ein Äquivalent von *παιδεία* erwarten sollten[2]).

Die Tendenz der Bildung auf Vielseitigkeit fehlt der römischen Geisteskultur nicht, wird aber konsequenterweise als die Aufgabe, der virtuosen Beherrschung der Sprache eine feste Unterlage von Sachkenntnissen zu geben, gefaßt. Es bedurfte weit weniger der Mahnung, das Gelernte bis zur Befähigung zu geschmackvoller Gestaltung durch das Wort zu verarbeiten, als der anderen: die Kunst des Wortes nur auf Grund der Beherrschung des Inhalts anzustreben. In diesem Sinne fordert Cicero vom Redner, daß er aller Wissenschaften und Künste kundig sei, entwirft Quintilian seinen Studienplan, charakterisiert Tacitus die wahre Beredsamkeit dahin, daß sie „erquelle und entströme aus vielfachem Studium, mannigfaltiger Fertigkeit und umfassender Sachkenntnis, da das Können des Redners nicht wie andere Betätigungen auf ein enges begrenztes Gebiet gestützt ist; sondern nur der diesen Namen verdient, der über jede Frage schön und schmuckvoll, überzeugend und sachgemäß, der Situation entsprechend und zur Lust der Hörer zu sprechen vermag“[3]). Die Gefahren des vielseitigen Bildungsstrebens entgingen den Römern so wenig wie den Griechen, und es fehlt auch bei ihnen nicht an Warnungen, über der Menge nicht die Einheit, über dem Interessanten nicht das Notwendige zu verlieren. Des jüngeren Plinius sprichwörtliches Multum, non multa ist ein Lehrspruch

---

[1]) So bei Suet. Cal. 53: E disciplinis liberalibus minus eruditioni, plurimum eloquentiae attendit. Cic. Fin. I, 7 fin. Vellem equidem aut ipse (Epicurus) doctrinis fuisset instructior — est enim non satis politus iis artibus, quas qui tenent eruditi appellantur — aut ne deterruisset alios a studiis. — [2]) Philologus nannte sich zuerst Attejus Capito, welcher multiplici variaque doctrina censebatur. Suet. de ill. gramm. 10. Bei Vitruv. Prooem. wird Homer poetarum parens et philologiae omnis dux genannt; bei Marc. Capella erscheint die Bildung unter dem Namen Philologia personifiziert. — [3]) Tac. Dial. 30.

geworden [1]), und Senecas Ausfälle gegen die kleinliche Alleswisserei sind geistvolle Ausführungen zu den Schlagworten Heraklits und anderer gegen die falsche Polymathie.

3. Der sittliche Beziehungspunkt der Bildung kommt bei den Römern besonders darin zur Geltung, daß sie derselben eine zivilisatorische Aufgabe zuweisen. Schon in dem Worte erudire ist das Sittigende des Unterrichts und der Studien ausgedrückt; dem soldatisch-bäuerlichen Volke und nicht weniger dem erobernden, welches seine Zivilisation auf kulturlose Nationen zu übertragen hatte, mußte sich diese Wirkung der geistigen Betätigung zumeist aufdrängen: „treulich die edlen Künste zu lernen, mildert die Sitten und läßt die Menschen nicht in Wildheit verharren" [2]). Der Kunst des Wortes schreibt Cicero die Kraft zu, die ungeselligen Menschen der Vorzeit zu einem Gemeinwesen vereinigt und für zivile Lebensgestaltung gewonnen zu haben [3]). Aber auch die eigentlich versittlichende Macht der Bildung und der Unwert, dem sie verfällt, wenn sie sich von ethischen Zielen loslöst, wird kräftig hervorgehoben nicht weniger von dem Altrömer Cato, als von dem Stoiker Seneca, der „den nichtigen Prunk der Modebildung und das Bücherwesen, in dem kein Heil zu suchen ist" [4]), vor den Richterstuhl der Ethik zieht. — Mit der Betonung des pädagogischen Momentes der Bildung hängt es zusammen, daß bei den Römern ausdrücklicher als bei den Griechen das Pietätsverhältnis des Schülers zum Lehrer hervorgehoben wird: „der Lehrer nimmt, nach dem Willen der Götter, des Vaters geheiligte Stelle ein" [5]); „die Lehrer sind Erzeuger nicht des Leibes, wohl aber des Geistes, und aus der Pietät gegen sie kommt dem Studium Gedeihen" [6]).

Das sozialethische Motiv der Überlieferung der Bildung kommt bei dem stark ausgeprägten sozialpolitischen Sinne der Römer ebenfalls zur Geltung: „Durch Erziehung und Bildung der Jugend wird die größte und beste Leistung an den Staat entrichtet" (Cicero); „eine nicht geringe Ehre ists und wiegt den größten Reichtum auf, wenn Kinder zieht der Mensch, um sich und sein Geschlecht zu verewigen" (Plautus); wie bei den Griechen aber wirkt bei dem Streben der Erhaltung der geistigen Güter zugleich der individuelle Antrieb mit, das eigene Selbst, dessen Verdienst an sie geheftet ist, unsterblich zu machen. Aber nicht nur auf die Nachwelt, sondern auch auf Mitlebende geistige Errungenschaften zu übertragen, ist der Stolz des Römers; er rühmt sich, daß er den Völkern nicht nur sein Joch aufgelegt, sondern auch seine Sprache gegeben, und sie durch die Reichssprache und Reichsbildung zur Einheit geführt [7]): „Jetzt ist das griechische Athen und das unsrige das Eigentum des ganzen Erdkreises; Gallien

---

[1]) Epist. 7, 9 ajunt multum legendum esse, non multa. Ebenso Quintilian: et multa magis quam multorum lectione formanda mens. Inst. X, 1, 59. — [2]) Ovid. Pont. 2, 9, 47. Didicisse fideliter artes Emollit mores nec sinit esse feros. — [3]) Cic. de or. I, 8, 33. De inv. I, 2; vgl. dagegen Quint. III, 2, 4. — [4]) Sen. Ep. 59. Studiorum liberalium vana ostentatio et nihil sanantes litterae. — [5]) Juv. Sat. 7, 209. Di praeceptorem sancti voluere parentis esse loco. — [6]) Quint. Inst. II, 2, 8, vgl. Sen. Ep. 73, de benef. VI, 15, 2. — [7]) Vgl. Aug. Civ. Dei XIX, 7.

ist sprachkundig genug, um britannische Sachwalter auszubilden, und in Thule redet man davon, welchen Rhetor man anstellen soll" [1]). In dieser kosmopolitischen Tendenz der römischen Bildung ist ein Hinausgehen über das griechische Bildungsideal, welches enger mit der Nationalität verwachsen war, gegeben; der Gegensatz von Hellenen und Barbaren verschwindet, die Geistesverfassung, in der sich die höheren Bestrebungen zusammenfassen, wird nicht nach einem Volke, sondern nach dem Menschen benannt. Der lateinische Ausdruck humanitas bedeutet ursprünglich: Menschlichkeit, Menschenfreundlichkeit, dem griechischen *φιλανθρωπία* entsprechend, nimmt aber den Sinn von menschenwürdiger Veredelung des Geistes an: „Diejenigen, welche die lateinischen Worte geschaffen und recht angewendet haben, nannten humanitas etwa das, was die Griechen *παιδεία* heißen: Kenntnisse und Unterricht in den rechten Betätigungen, welche die sich ihnen lauteres Geistes Hingebenden und Widmenden zu Menschen in vollem Sinne machen; denn nach solchem Geistesinhalt zu streben und sich daran zu schulen, ist von all den lebenden Wesen dem Menschen allein verliehen, darum findet hierauf der Name: Menschenbildung Anwendung" [2]). So ist humanitas der eigentliche Ausdruck der Römer für Bildung und er tritt mit den Bezeichnungen ihrer einzelnen Momente in Verbindung: wir finden verknüpft: humanitas mit doctrina, mit litterae, mit bonae artes und so auch mit sermo [3]), zugleich aber streift er die Grundbedeutung des Menschlich-Milden, des Edel-Gesitteten nicht ab, und in der Ausprägung desselben spricht sich gleich sehr der kosmopolitische wie der ethische Zug der römischen Bildung aus.

§ 14.

Das römische Schulwesen.

1. Die Anfänge des römischen Schulwesens werden gewöhnlich an den Namen des Freigelassenen Spurius Carvilius geknüpft, welcher um 250 v. Chr. eine Anstalt eröffnete, in welcher gegen Entgelt unterrichtet wurde [4]). Der Grund, warum diese Tatsache für bemerkenswert galt, kann darin liegen, daß dieser Spurius der erste namhafte Lehrer war — er führte in der Schreibweise Neuerungen ein, insbesondere stellte er die Unterscheidung von C und G fest — oder darin, daß das Schulgeld als eine Neuerung auffiel; jedenfalls sind schon für die ältere Zeit Schulen bezeugt [5]) und bei einem Volke, daß schon 200 Jahre

---

[1]) Juv. Sat. 15, 111 sq., vgl. Plin. N. H. 3, 6, 39. — [2]) Gell. N. A. 13, 16. Qui verba Latina fecerunt, quique iis probe usi sunt ... humanitatem appellaverunt id propemodum, quod Graeci *παιδείαν* vocant, nos eruditionem institutionemque in bonas artes dicimus, quas qui sinceriter percipiunt (al. cupiunt) appetuntque, ii sunt vel maxime humanissimi. Hujus enim scientiae cura ac disciplina ex universis animantibus uni homini data est, idcircoque humanitas appellata est. Vgl. Cic. Rep. I, 17. — [3]) Vgl. Cic. de or. I, 16, 71. In omni genere sermonis, in omni parte humanitatis dixerim oratorem perfectum esse debere. — [4]) Plut. Quaest. Rom. 59 *ὀψὲ δ' ἤρξαντο μισθοῦ διδάσκειν καὶ πρῶτος ἀνέῳξε γραμματοδιδασκαλεῖον Σπόριος Καρβίλιος ἀπελεύθερος Καρβιλίου.* — [5]) Liv. III, 44 in der Erzählung von der Virginia, und V, 27 in der Geschichte von dem verräterischen Schulmeister von Falerii.

vor jenem Schulhalter geschriebene Gesetze besaß, und das noch früher an der Priesterwissenschaft seiner Nachbarn Anteil gesucht hatte, gar nicht in Frage zu ziehen. Vielleicht weist der ältere Name für Schule, ludus, auf einen Zusammenhang derselben mit dem Kultus hin; ludi sind die dem Kultus dienenden Festspiele, und es ist viel wahrscheinlicher, daß die Schulen nach ihnen benannt sind, als danach, daß man das Lernen für eine Art Spiel ansah; darf man darauf Gewicht legen, daß vor Spurius unentgeltlich unterrichtet wurde, so sähe man sich ebenfalls auf Kultusanstalten hingewiesen, allein die Bestätigung durch direkte Zeugnisse fehlt.

Von den öffentlichen Ämtern der republikanischen Zeit hatte die Zensur ein gewisses Aufsichtsrecht über die Jugendbildung, indem es dem Zensor zustand, wie schlechten Lebenswandel und Ehelosigkeit, so auch nachlässige Erziehung zu rügen; im übrigen blieb die Sorge für Kinderzucht und Lehre dem einzelnen überlassen: „Die Römer haben Umgang davon genommen, die Erziehung durch Gesetze zu bestimmen und zu regeln, sowie davon, sie gleichförmig für alle einzurichten“ [1]), ein Prinzip, das seitens griechischer Beurteiler mehrfach Mißbilligung fand. Erst die Umwälzungen, welche mit dem Eindringen der griechischen Bildung drohten, riefen behördliche Maßnahmen in bezug auf das Bildungswesen ins Leben. Die durch den Senat 161 v. Chr. erfolgte Ausweisung der griechischen Philosophen bezeichnet das erste, wenngleich negative Eingreifen der Staatsgewalt in dieses Gebiet. Gegen die lateinischen Rhetoren erließen im Jahre 93 v. Chr. die Zensoren Cn. Domitius Ahenobarbus und L. Licinius Crassus das uns überlieferte Edikt, welches, obwohl es keinen Erfolg hatte, ein interessantes Dokument der Geschichte der Bildung darstellt: „Es ist uns kund geworden, daß es Leute gebe, die eine neue Art von Unterricht aufgebracht haben, und daß sich die Jugend in ihren Schulen versammle; sie nennen sich, heißt es, lateinische Rhetoren, und die jungen Leute sollen Tag für Tag bei ihnen sitzen. Es ist aber von unseren Vorfahren her festgesetzt, was die Jugend zu lernen und welche Schulen sie zu besuchen habe. Jenes neue Treiben, daß gegen Brauch und Sitte der Vorfahren verstößt, kann uns nicht zusagen, noch unsere Genehmigung finden: daher wir hiermit jenen Schulhaltern und denen, welche ihnen zulaufen, unser mißbilligendes Urteil kundgeben“ [2]).

2. Trotz der Ungunst der Behörden verbreitete sich das neue Lehrwesen schnell, und Rom besaß in der nächstfolgenden Zeit nicht weniger als 20 Schulen, zum Teil von namhaften Sprachlehrern und Rhetoren geleitet. Neben dem älteren Namen ludus kommt nun das griechische Fremdwort schola in Gebrauch; zugleich beginnt sich eine der griechischen analoge Abstufung der Lehranstalten auszubilden. Der ludi magister — auch litterator genannt, welches Wort jedoch später durch grammatistes ersetzt wird — erteilt den Elementarunterricht; seine Schule muß mit bescheidenem Unterkommen, er selbst mit geringem Entgelt vorlieb nehmen; was er beibringt, ist die trivialis scientia [3]): das Wissen, das auf der Straße zu finden ist — möglich, daß die Lage der Schulbuden an Straßenknoten (in triviis) den Ausdruck veranlaßt hat, der

[1]) Cic. Rep. VI, 2. — [2]) Suet. De clar. rhet. 1. — [3]) Quint. I, 4, 27.

später so ausgedehnte Verwendung erhalten sollte —; in größeren Schulen gab es Lehrgehilfen und selbst eigene Schreiblehrer (notarii) und Rechenmeister (calculatores).

In größerem Ansehen stand der litteratus oder grammaticus, welcher in der Sprachlehre unterrichtete, Dichter erklärte, in der Deklamation und Disputation übte, auch wohl die Rhetorik behandelte. In der Reihe von Grammatikern, deren Biographien Sueton gibt, erscheinen manche Charakterköpfe; so der kenntnisreiche, aber streitsüchtige Orbilius Pupillus, der Lehrer des Horaz, welcher, mit aller Welt verfeindet, ein Buch über die Leiden des Schulmannes schrieb und in Armut verstarb, aber in Benevent, seiner Vaterstadt, ein Standbild erhielt; so Verrius Flaccus, der bei seinen Schülern das Zertieren und Prämien einführte und, von Augustus zum Lehrer der kaiserlichen Enkel auserſehen, von seinen Schülern nicht lassen wollte, weshalb Augustus die ganze Schule auf das Palatium verpflanzen mußte; ferner Remmius Palaemon, der als Sklave geboren, als Begleiter des Sohnes seines Herrn vom bloßen Zuhören in der Schule sich Kenntnisse und Redekunst aneignete und als Lehrer ein namhaftes Vermögen erwarb, aber durch Anmaßung — er sagte, mit ihm sei die Wissenschaft geboren worden und werde mit ihm sterben — sowie auch durch Liederlichkeit Anstoß gab.

Des Grammatikers Unterricht brachte der Rhetor zum Abschluß; in der ersten Zeit der Rhetorenschulen zählte er auch Erwachsene und selbst angesehene Männer zu seinen Schülern. Ein großer Hörerkreis versammelte sich, wenn er selbst oder seine Eleven öffentliche Deklamationen hielten; jede neue Wendung, jede pikante Anspielung wurde beklatscht; für die gebildete Welt war ein Aktus in einer angesehenen Rhetorenschule ein Ereignis; die Beteiligten selbst bewahrten ihre Leistungen unverlierbar im Gedächtnis: so konnte Seneca in alten Tagen noch zahlreiche Bruchstücke von Deklamationen aus seiner Jugend niederschreiben[1]). Die technischen Vorschriften waren sehr umfangreich; nicht nur vom Bau der Reden und den Kunstmitteln des Stils wurde umständlich gehandelt, sondern auch vom Wohlklange und der Vortragsweise: es war eine wichtige Frage, in welchen Fällen ein Satz anapästisch, spondeisch usw. anfangen sollte; jede Handbewegung, jedes Sinkenlassen und Überschlagen des Gewandes hatte sein Gesetz; „die Redekunst war zu einem Virtuosentum des ganzen geistigen und leiblichen Menschen gesteigert" [2]) und die Redeschule zugleich die Stätte, wo Geschmack, feine Tournüre, Noblesse des Auftretens zu erwerben waren.

Um philosophische und höhere wissenschaftliche Bildung zu erwerben, wandten sich die jungen Römer auch nach Begründung eines heimischen Lehrwesens nach dem Auslande; Athen und Rhodus, seltener der Sitz der strengen Gelehrsamkeit Alexandria waren das Ziel dieser Bildungsreisen. Auch die höhere griechische Beredsamkeit wurde in ihrer Heimat aufgesucht, und die Sophisten der Kaiserzeit, welche eine Nachblüte der griechischen Rhetorik darstellen, sahen Schüler aus den verschiedensten Teilen des Reiches um sich versammelt[3]).

---

[1]) Ussing, a. a. O., S. 148 f. — [2]) Burckhardt, Die Zeit Konstantins des Großen, 2. Aufl., 1880, S. 380. — [3]) Über die Sophisten der Kaiserzeit vgl. den lehrreichen Artikel von Kämmel in Schmids Enzyklopädie VIII, S. 880 f. und Rohde, „Der griechische Roman", 1876, S. 288 f., 358 f.

3. Die Zahl der niederen Lehranstalten darf nicht gering angesetzt werden; „es ist ein Vorurteil, daß in der allgemeinen Verbreitung der elementaren Kenntnisse das Altertum hinter unserer Zeit wesentlich zurückgestanden habe; auch unter den niederen Klassen und den Sklaven wurde viel gelesen, geschrieben und gerechnet: bei den Wirtschaftersklaven setzt Cato die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben voraus“ [1]). Gute Köpfe aus den niedersten Klassen fanden überall Gelegenheit, sich die Rudimente der Bildung anzueignen und damit die Voraussetzung des weiteren Vordringens. Für die Provinzen waren die Schulen, sowohl die niederen als die höheren, ein Organ der Romanisierung, von nicht geringerer Wirksamkeit als die Garnisonen und die Gerichtshöfe. In Spanien hatte Sertorius um das Jahr 80 v. Chr. die Lehranstalt zu Osca (Huesca) zum Zwecke der Einführung der griechisch-römischen Bildung ins Leben gerufen, und schon im ersten Jahrhundert nach Christus konnten sich spanische Schulen rühmen, Männer wie M. Annäus Seneca, den Vater des Philosophen, und den berühmten Rhetor Quintilian herangebildet zu haben. Die Provinz Afrika wurde im zweiten Jahrhundert der literarische Mittelpunkt und Utica, Karthago, Madaura namhafte Studiensitze; Gallien nahm so schnell das römische Schulwesen an, daß schon Horaz hoffen konnte, den potor Rhodani zu seinen Lesern zu zählen, und nicht wenige Städte Frankreichs und der angrenzenden Teile Deutschlands können sich rühmen, schon zu römischer Zeit Schulstädte gewesen zu sein; bei den Briten regte schon Agricola den Eifer für das Studium des Lateinischen an; die Pannonier erlernten die Reichssprache bereits unter Augustus [2]). Minder empfänglich zeigte sich der Osten, welcher an der griechischen Sprache und Literatur einen älteren Bildungsstoff besaß; doch müssen auch dort Lateinschulen erstanden sein, wie das lateinische für griechisch redende Schüler bestimmte Sprachbuch des Dositheos zeigt [3]).

---

[1]) Mommsen, Römische Geschichte I, S. 892. — [2]) Vgl. Eckstein in Schmids Enzyklopädie XI, S. 497 und Nölly, Übersicht der vorzüglichsten Studien und Studienorte im Occident während der römischen Kaiserherrschaft, Programm 1868. — [3]) Die Nachweisungen darüber bei Eckstein, a. a. O., S. 509. Die Übungssätze des Buches sind in beiden Sprachen nebeneinandergestellt. Da sie in Unterrichtsverfahren und Schulleben einen willkommenen Einblick gewähren, mögen hier Proben davon eine Stelle erhalten. „Ich gehe in die Schule; ich begrüßte den Lehrer, der den Gruß erwidert. Willkommen Herr Lehrer, willkommen Mitschüler! Laßt mich auf meinen Platz. Schemel und Stuhl her. Rücke zu. Kommt hierher. Ich sitze, ich lerne, ich memoriere. Ich kann meine Lektion, ich kann sie aufsagen. Schreibe! Ich schreibe. Ich lernte und sagte auf, dann fing ich an, einige Zeilen (oder Verse) zu lesen. Vorschreiben kann ich nicht; schreibe du mir vor, so gut du kannst. Das Wachs ist zu hart, es hätte weich sein sollen. Ich schreibe, ich wische weg. Die Seite, der Riemen, der Stift. Ich kann, was mir aufgegeben wurde. Ich bat, daß er mich nach Hause gehen lasse zum Frühstück. Er entließ mich, ich verabschiedete mich; er erwiderte den Gruß. Als ich nach dem Frühstück wiederkam, sagte ich auf. Bursch, gib mir die Tafel! Die anderen sagen der Reihe nach auf. Auch ich kann meine Lektion. Ich muß ins Bad. Ich komme, ich ließ die Badewäsche richten. Nun lief ich und komme ins Bad.“ Das merkwürdige Büchlein enthält außer diesen Gesprächen: eine lateinische Grammatik, ein griechisch-lateinisches Wörterbuch, äsopische Fabeln, eine kurze Geschichte des troischen Krieges, Namenreihen von Gottheiten, die Sternbilder, mythologische Erzählungen, Rechtsentscheidungen

Im Hinblick auf die Aufgabe, das vielgestaltige Weltreich gleichmäßig und nachhaltig mit den geistigen Gütern der griechisch-römischen Bildung zu befruchten, muß dasjenige gewürdigt werden, was von seiten der Cäsaren für das Bildungswesen geschah, und es ist müßig, sich in Klagen darüber zu ergehen, daß dadurch die Studien ihres freien Schwunges beraubt und bureaukratisch reglementiert worden seien, anstatt anzuerkennen, daß es schlechterdings eines geregelten Apparates bedurfte, um jene breite und zugleich feste Verzweigung der Bildungsarbeit herzustellen, welche durch die ganze Geschichte der späteren Zeiten hindurchreicht; die Kaiserschulen sind Vorläufer der Universitäten, ihre Lehrpraxis und Lehrmittel der Anknüpfungspunkt für die Schulen des Mittelalters und der Renaissance, für deren Didaktik das Lehrbuch des kaiserlichen Professors Quintilian die Norm abgab.

Den Anfang zur staatlichen Förderung des Bildungswesens machte der Begründer des Kaisertums selbst: Cäsar verlieh den Lehrern der freien Künste in der Stadt Rom das Bürgerrecht und nahm die Begründung einer öffentlichen griechisch-lateinischen Bibliothek in Angriff, zu deren Vorstand er Varro ausersah. Augustus unterstützte freigebig die Vertreter und Freunde der Wissenschaft und errichtete die oktavische und palatinische Bibliothek. Staatsbesoldungen für das höhere Lehramt setzte zuerst Vespasian aus und Quintilian wird als der erste lateinische Rhetor, der kaiserliches Gehalt bezog, genannt. Mit Trajan beginnt die Obsorge für die Erziehung mittelloser Kinder; derselbe Kaiser schuf sich in der berühmten Ulpia, welche die bisherigen Bibliotheken übertraf, ein Denkmal. Von seiner Zeit an regte sich in den Provinzialstädten der wachsende, durch das Vorgehen des Kaisers gesteigerte Eifer für den öffentlichen Unterricht und die Anstellung von Lehrern. Hadrian gründete das Athenäum auf dem kapitolinischen Hügel, wo Redner und Dichter ihre Vorträge hielten und griechische wie lateinische Rhetoren unterrichteten; er erhob die Schulen Athens zu neuer Blüte, schmückte es mit einem prachtvollen Gymnasium und einer Bibliothek und versah die Provinzen, besonders seine Heimat Spanien mit Lehranstalten; ausgediente Lehrer verabschiedete er mit Ehren und Ruhegehalten. Sein Nachfolger Antoninus Pius verlieh Lehrern der Wissenschaften aus allen Provinzen Ehren und Gehalte; er erhob den Lehrstand zu einem privilegierten, indem er Philosophen, Rhetoren und Grammatiker von Abgaben, Kriegsdienst, Einquartierung und anderen öffentlichen Leistungen entband; doch wurden die privilegierten Stellen derart beschränkt, daß kleinere Städte davon nur 6, größere 11, Hauptstädte 15 erhielten[1]. Mark Aurel setzte für je zwei Lehrstühle an den vier Philosophenschulen Athens (akademische, peripatetische, stoische, epikureische) und ebenso für zwei Lehrer der Beredsamkeit Gehalte aus. Alexander Severus errichtete in

des Kaisers Hadrian in Form von Anekdoten und Stücke aus einem juristischen Kompendium. Der bunte Kram unserer Lesebücher hat also seine klassischen Vorläufer.

[1]) So nach Ussing, a. a. O., S. 160. Jene Ziffern normieren danach nicht die Zahl der Lehrenden in einer Stadt überhaupt, die jedenfalls eine größere war, sondern nur die der privilegierten Lehrer.

Rom neue Lehrstühle für Rhetorik, Grammatik, Heilkunde, Mathematik, Mechanik, Baukunst und Haruspizin, und bestimmte Stipendien für arme Schüler. Diokletian traf im Jahre 301 Verfügungen gegen die Verteuerung des Unterrichts und setzte fest, daß der Lehrmeister (magister, institutor litterarum) von jedem Knaben monatlich höchstens 50 Denare als Honorar zu fordern habe, der Rechenlehrer (calculator) 75, ebenso viel der Lehrer der Kurzschrift (notarius), der Architekt aber 100, der Lehrer der lateinischen oder der griechischen Grammatik 200, ebenso viel der Geometer; der Rhetor oder Sophist am meisten, nämlich 250[1]). Konstantin bestätigte die Privilegien des Lehrstandes und fügte das der persönlichen Unverletzlichkeit hinzu.

Die Dotation der Lehrstühle machte sie zu viel umworbenen und brachte die Notwendigkeit der Auswahl und der Prüfungen der Bewerber mit sich. Ausdrücklich wird letztere erst von dem Kaiser Julianus angeordnet, in dessen Verfügung darüber die älteste Regelung des Zutritts zum Lehramt vorliegt. Dieselbe lautet: „Die Studienmeister und Lehrer sollen sich vorerst durch ihren Wandel, dann durch Beredsamkeit auszeichnen; da ich nun nicht in jeder Gemeinde persönlich zugegen sein kann, so verordne ich, daß, wer ein Lehramt verlangt, nicht ohne weiteres und leichtfertigerweise zu diesem Berufe zugelassen werde, sondern erst, wenn er durch das Urteil der Behörde (ordo) für geeignet erklärt ist und den einstimmigen Beifall der ersten Männer des Rates (curiales optimi) erworben hat"[2]). — Das erste Beispiel akademischer Gesetze bietet eine Verordnung Valentinians; nach derselben haben die Studierenden bei der Aufnahme in die Lehranstalt der Hauptstadt ihren Heimatsschein der Behörde vorzulegen, sich für ein Studienfach zu entscheiden, verbotene Verbindungen und unwürdige Aufführung zu meiden und mit dem 20. Lebensjahre ihre Studien abzuschließen. Das Abgangszeugnis soll Vermerke über Sitten und Fortschritte enthalten, „damit", wie es am Schlusse heißt, „Wir von den Verdiensten und Studien eines jeden Kenntnis erhalten und ermessen können, ob und wann sie Uns verwendbar (necessarii) sind"[3]). Über die Zusammensetzung der Lehrkörper größerer Anstalten gibt die Verordnung Theodosius II. vom Jahre 425 Auskunft, welche für Konstantinopel, dessen Hochschule mit der Roms wetteiferte, 31 Lehrstühle festsetzt, und zwar drei für lateinische, fünf für griechische Rhetorik, zehn für lateinische und ebenso viel für griechische Grammatik, einen für Philosophie und zwei für Jurisprudenz; nur die Inhaber derselben hatten das Recht, in den Hallen des Kapitoliums vorzutragen, welche andern Lehrern verschlossen waren; doch durften die öffentlichen Professoren keinen Privatunterricht erteilen.

Mit der Aufsicht über das Bildungswesen waren die politischen Behörden betraut; doch scheint dasselbe zeitweise einen besonderen Vorstand gehabt zu haben; wenigstens kommt ein Hofamt, Vorstand der Bibliotheken und des Lehrwesens, *ἐπὶ τῶν βιβλιοθηκῶν καὶ ἐπὶ παιδείας* vor[4]).

---

[1]) Th. Mommsen, Über das Edikt Diokletians usw. in dem Ber. d. Königl. Sächs. Ges. d. Wissenschaften 1851, S. 1 f. — [2]) Cod. Theod. XIII, 3, 5. — [3]) Ib. XIV, 9. — [4]) Graßberger, a. a. O., II, S. 3.

V. Die christliche Bildung auf römischem Boden.

§ 15.

Die christlichen Beziehungspunkte der Bildung.

1. Die Gesellschaft, deren staatlichen Rahmen das römische Reich bildete, war der nächste Gegenstand der weltgeschichtlichen Umgestaltung, welche von dem Christentum ausging, und die Christianisierung der griechisch-römischen Geisteskultur hat eine grundlegende Bedeutung für alle nachfolgenden Schöpfungen auf dem Gebiete des Bildungswesens. Dies gilt allerdings nicht in dem Sinne, als wären damals alle Impulse, welche das Christentum der Bildungsarbeit zu geben hat, zutage getreten: andere als die alternden Völker, welche zu dieser Zeit die Träger der Geschichte waren, dankten ihm die jugendlichen Nationen, die nach jenen dazu berufen wurden, wieder andere die Epoche, mit welcher diesen die Zeit der Reife kam; jedes Zeitalter hat die schöpferischen Antriebe desselben empfunden, keines seine Segensgaben erschöpft. Nur in dem Sinne schafft die patristische Periode, wie in anderen Gebieten, so auch in dem der Bildung, die Voraussetzungen für die weitere Entwickelung, als sie das erste Mal und mit großem Sinne und mit freudigem Schwunge den Kultur- und Bildungsgehalt der neuen Lehre auf ein reiches andersgeartetes Geistesleben einwirken läßt und so die Kraft erprobt und zugleich ausstattet, die nachmals vielgestaltig weiter wirken sollte.

Das Evangelium brachte nicht ein Bildungssystem mit sich, und nur in beschränktem Maße den Stoff zu einem solchen, der sich vielmehr erst um die idealen Beziehungspunkte sammelte, welche es aufstellte. Diese Beziehungspunkte sind aber von denen der klassisch-antiken Bildung innerlichst verschieden, und das Ethos der christlichen Bildung ist in mehr als einem Betracht das Widerspiel zu dem der griechisch-römischen. Für die letztere war das religiöse Element, wenn es auch nicht fehlte, doch nur ein nebensächliches; die Eusebie galt dem Gebildeten des Altertums doch nur als eine Eigenschaft unter andern, welcher in der ausgestalteten Persönlichkeit eben nur eine Stelle gelassen war; für das Werden des christlichen Lebens- und Bildungsinhaltes war jenes Element der Mittelpunkt, und es bot sich dem Bewußtsein weder in abstrakter Unbestimmtheit, noch in poetischer Gestaltenfülle, sondern in persönlich-realer, vorbildlicher Lebendigkeit dar: „einen andern Grund kann niemand legen, als der gelegt ist, und dieser ist Jesus Christus“ (I. Kor. 3, 11). So wenig die Heilsbotschaft vermittelt wurde „durch gelehrte Reden menschlicher Weisheit, vielmehr durch

solche, die der Geist der Heiligkeit eingibt, Geistiges durch Geistiges zu erschließen" (Das. 2, 13), so wenig konnte irgend welches Wissen und Können, losgelöst von dem, vor welchem die Weisheit dieser Welt Torheit ist, einen Wert beanspruchen. Der christliche Sinn wandte sich ebenso sehr von der jüdischen Schriftgelehrsamkeit, wie der ästhetisch-weltmännischen Bildung der Griechen ab, dem nachgehend, was jener als Greuel, dieser als Torheit galt, und mußte in beiden den Herd des Hochmuts und der Selbstgerechtigkeit erblicken, das Widerspiel von der Armut im Geiste, der die Seligkeit verheißen worden, von jenem Kindersinn, welcher der Sinn für die Kindschaft Gottes ist.

Ein dem Altertum nicht weniger fremdes Bewußtseinselement war in dem christlichen Hoffen auf ein ewiges Leben gegeben. Das Lebensgefühl des antiken Menschen war mit dem Diesseits als der Stätte menschenwürdigen Handelns, Schaffens, Genießens untrennbar verwachsen, mochten gleich tiefsinnige Denker, an alte Glaubenskreise anknüpfend, die Unsterblichkeit und das Gericht der Götter lehren. Der Christ sah und sieht noch im Jenseits die wahre Heimat des Menschen, „der hienieden keine Statt hat, sondern die künftige sucht" (Hebr. 13, 14), und er unterscheidet in seinem Tun und Wirken, was sein Ziel im Zeitlichen hat und was ein Werk für die Ewigkeit ist. Darum mußte der christlichen Anschauung der Rangunterschied, den wieder die zeitlichen Zwecke der Betätigung und der Belehrung zeigen, weit geringer erscheinen als der antiken, welche so bestimmt die Werke der edlen Muße von den beruflichen Leistungen unterschied; für den Christen fiel der Schwerpunkt außerhalb dieses Verhältnisses und sein Glaube benahm dem Gegensatze von freien und unfreien Künsten seine Schärfe. Es gilt nun, der Jugend Sinn „auf Bescheidenes und Hehres zu richten" [1]); das Hehre gehört einer anderen Ordnung an; im Diesseits kann das Bescheidene das Ziel sein: ob der einzelne zum Christenglauben und zur Christentugend noch den Geisteserwerb der Muße oder nur die Fertigkeit eines dienenden Gewerbes hinzugewinnt, ist nicht mehr das Entscheidende für seine Bewertung. Die Jugendbildung tut, was sie soll, wenn sie wirkt, „daß der Mensch Gottes vollkommen werde und zu jedem guten Werke geschickt" (II. Tim. 3, 17). Jene Sprödigkeit des griechischen Bildungsideals gegen alle Beziehung auf soziale Leistungen und Beruf konnte vor dem Christentum um so weniger stand halten, als dieses die Teilung der Gaben und Ämter und ihr organisches Zusammenwirken auf göttliche Einrichtung zurückführt und darin das Vorbild der kirchlichen Gemeinschaft erblickt (s. oben S. 2 und 35). Die christlichen Völker haben eine wesentlich andere Idee des Berufes ausgebildet als die klassischen, und das deutsche Wort Beruf, welches auf die κλῆσις, vocatio des neuen Testamentes zurückgeht, weist ausdrücklich auf den mitbestimmenden Einfluß des Christentums hin.

2. Schon auf Grund dieser Verlegung des Schwerpunktes der Bildungszwecke konnte es das Christentum bei der Exklusivität der Bildung nicht bewenden lassen, vermöge deren die Wissenden oder Gebildeten der geistig unbelebten Menge gegenüberstanden und deren Durchbrechen auch den edelsten Geistern

---

[1]) Chem. Rom. ad. Cor. I, 1. μέτρια καὶ σεμνὰ νοεῖν.

des Altertums undurchführbar erschien. Das platonische Wort: „Den Bildner und Vater dieses Alls zu finden ist schwer, ihn allen zu verkündigen unmöglich“ [1]), hat im Christentum seine Widerlegung gefunden; auch dem Geringsten nicht ist des Philippus Bitte versagt: „Herr, zeige uns den Vater“ (Joh. 14, 9), und der heilige Chrysostomus konnte von dem Kreuze Christi rühmen, daß es alle Bauern zu Philosophen gemacht habe. Gewiß gab und gibt die lehrende Kirche jedem, unangesehen der Unterschiede des Geschlechts, der Abstammung, der Lebensstellung einen idealen Kern des inneren Lebens, für den das Altertum nur auf dem langen Wege der Studien einen immer noch unvollkommenen Ersatz erlangen konnte. Das Christentum, kann man sagen, weist allen den Weg zum Leben im Geiste und erschließt damit allen ein geistiges Leben. Die antike Weltansicht hatte den Geist als νοῦς, mens, Denkvermögen, Intellekt, gefaßt, als die Seelenkraft, welche zur Herrschaft über die sinnlichen Strebungen bestimmt ist und darum auf alle Weise nach Plan und mit Kunst gekräftigt, durchgearbeitet, verselbständigt werden soll, was aber der Natur der Sache nach nur einer bevorzugten Minderzahl vorbehalten bleibt; das Christentum findet den Kern des Menschen in einer anderen Region seines vielverschlungenen Innern; nicht in dem noetischen oder intellektuellen, sondern in dem pneumatischen oder spirituellen Elemente. In diesem Sinne spricht es vom Geiste (πνεῦμα) im Gegensatze zum Fleische (σάρξ), welches letztere nicht bloß die sinnlichen Strebungen, sondern alles umfaßt, was mit dem Irdischen verflochten ist. Das Spirituelle im Menschen, der Geist, der da lebendig macht, die Quelle, die bis ins ewige Leben quillt, bedarf nun ebenfalls der Weckung durch das Wort, der Stärkung durch die Zucht, aber da es von Gottes Hauch stammt, gestattet es menschlichem Anbilden und Anüben nur bescheidene Anwendung. Sein Element ist das Glaubensleben, aber alle innern Kräfte können ihm Werkzeug werden und so auch der Intellekt. Der Wert des Intellektes ist daher kein absoluter, aber der eines weitreichenden Mittels; an seine Ausgestaltung ist zwar das spirituelle Leben nicht geknüpft, aber indem er über das Sinnliche erhebt, wird er zu einer starken Waffe im Kampfe gegen das Fleischliche. So erhält der Drang der antiken Bildung nach Durchgeistung seine Stelle in einem höheren Zusammenhange; die Exklusivität, die er mit sich bringt, wird durchbrochen, aber sein sittlicher Gehalt bleibt aufbehalten, und aus dem spirituellen Zuge erwachsen neue, wenngleich mittelbare Antriebe, das Geistige im Menschen zu fördern und zu heben: *λογικαὶ αἱ πύλαι τοῦ Λόγου* sagt Klemens von Alexandrien. „Gedanklich sind die Pforten des Logos [2]).“

Die Wiedergeburt im Geiste, welche das Christentum fordert, vollzieht sich in einer Tiefe des innern Lebens, in welcher Lehre und Weisung nicht die plastische Kraft betätigen können, wie in dem Gebiete, das sich die antike Bildung abgesteckt hatte. Das Christentum geht nicht darauf aus, aus dem Innern und Äußern des Menschen ein Kunstwerk zu machen, und verhält sich daher gegen die ästhetische Tendenz der Bildung zunächst ablehnend; das christliche Ideal weist dringender auf Umgestaltung als auf allseitige Ausgestaltung der

[1]) Plat. Tim., p. 28. — [2]) Clem. Al. Coh. 1. fin.

Persönlichkeit hin; die aus ihm erquellende Lehre und Weisung will mehr ein Ferment des Innern darstellen, als dessen geschmackvollem Ausbau obliegen. Und doch kam mittelbar auch das ästhetische Element in der christlichen Bildung zur Geltung, dadurch, daß die Kirche die Künste in umfassender Weise zum Dienste des Kultus heranzog, und der christliche Geist die ästhetischen Formen mit einem ihm homogenen Inhalt erfüllte. Wenn dabei zunächst der Reinheit der Formen Eintrag geschah, so gab dafür der Inhalt, der sich darein ergoß, volle Entschädigung. Der vertiefende und verinnerlichende Einfluß, den das Christentum auf alle Richtungen des Schaffens ausgeübt hat, und vermöge dessen sich die Schöpfungen der christlichen Welt so bestimmt von denen der vorchristlichen unterscheiden, daß uns letztere bei aller Größe und Formvollendung doch oft kalt, gemütsarm, selbst seelenlos erscheinen, erging je länger, je mehr wie auf die Musik und die bildenden Künste, so auch auf Dichtung und Sprachkunst und mittels letzterer auf Bildung und Unterricht. Die herrschende Stellung aber, welche die Kunst in der griechischen Bildung eingenommen, hat sie innerhalb der christlichen Kultur nicht mehr wiedergewonnen; diese hat einen so tiefen Ernst der Lebensauffassung begründet, daß der edle Spieltrieb im Menschen nicht mehr die leitenden Motive der innern Gestaltung hergeben konnte.

3. Wie die ästhetische, so hat auch die Tendenz auf Vielseitigkeit, wie sie der antiken Bildung eigen ist, keine mittelbare Beziehung zu dem christlichen Ideal und war dessen Bewurzelung zunächst eher abträglich als förderlich: die Mutterstadt der Vielgeschäftigkeit, wo „Einheimische und Fremde auf nichts anderes ausgingen, als etwas Neues zu reden und zu hören" (Apost. 17, 21), war kein fruchtbarer Boden für die Predigt des Evangeliums. Dennoch führte der universale Charakter des Christentums unvermeidlich auf die Aufgabe, seinen Inhalt in der ganzen Breite des menschlichen Wissens und Könnens in Berührung zu setzen. Der christliche Sinn sah sich darauf hingewiesen, das Wahre aller Art zu ergreifen, das ja schließlich „von dem stammt, der gesprochen hat: Ich bin die Wahrheit"[1]) und auch in diesem Betracht des Apostels Wort zu bewahrheiten: „Alles ist euer, ... sei es Welt oder Leben oder Tod oder Gegenwart oder Zukunft, alles ist euer" (I. Kor. 3, 22). Der christlichen Universalität ist aber mehr der Zug auf das Ganze eigen als der auf das Viele; sie geht mehr auf die Totalität als auf die Mannigfaltigkeit aus. Nach dieser Seite hin liegt die hohe Bedeutung des Christentums für die Wissenschaft und darum mittelbar für die Bildung. Um den Charakter der Wissenschaft als eines einheitlichen Organismus ans Licht zu bringen, bedurfte es einer einheitlichen Gottes- und Weltanschauung, und einer darauf erbauten, leitenden Disziplin, welches nur die Theologie sein konnte. Man hat es beklagt, daß sich die christliche Theologie wie ein ehernes Gewand um die Wissenschaft gelegt und ihre freie Entfaltung hintangehalten habe: man sollte aber auch nicht verkennen, daß sie damit die Forschung zusammengefaßt, verdichtet und vertieft hat, und daß die Stille, welche mit dem Verstummen des Gezänks der Philosophenschulen eintrat, die Stille der Sammlung, gleichsam ein weltgeschichtliches pytha-

---

[1]) Aug. de doctr. Christ. prooem. 8.

goreisches Schweigen gewesen ist. Von den einzelnen Zweigen der Forschung ist unbestritten die historische erst dadurch zur Universalität gediehen, daß die Bibel das Weltbuch wurde und die morgenländische wie die griechisch-römische Geschichtskunde in einem Becken vereinigte, indem sie die leitenden Ideen einer Geschichte des Menschengeschlechts hergab; in Paulus' Predigt in Athen und Augustinus' Gottesstaat liegen die Anfänge aller Geschichtsphilosophie [1]). Nicht anders verdankt die Sprachwissenschaft „der Lösung der Zungen", der Heranziehung aller Sprachen zur Verkündigung des Evangeliums die Voraussetzung zu universaler Behandlung ihres Gegenstandes [2]). Aber auch der Naturforschung kam vom Christentum nicht bloß jener „in die Tiefe gehende Zug, der sie zu mühsamer Forscherarbeit geschickter machte als des Heidentums leichtsinnige Lebenslust" [3]), sondern auch der Begriff einer entgötterten Natur und damit die Vorstellung von allgemeinen, die Schöpfung durchwaltenden Gesetzen; nur die dem Monotheismus gehörende Idee einer einheitlichen Schöpfungstat war imstande, die Einheit der Natur zu konstituieren, und erst der christliche Monotheismus hat ihre Kraft zur Wirkung gebracht, die im alttestamentlichen noch unverwendet geblieben war.

Die falsche Vielseitigkeit, der Hang der antiken Bildung zur Zersplitterung des Interesses und zum Nippen und Naschen von allerlei geistigem Genuß war der älteren christlichen um so weniger gefährlich, als ihm die Überschätzung des subjektiven Faktors, die Verwöhnung des Subjekts, mit der jener zusammenhängt, fern lag. Der christliche Lehrinhalt hat die Heilstatsachen zu seinem Mittelpunkte, eine Botschaft, eine Kunde, welche empfangen werden will und deren positive Gegenständlichkeit es verbietet, sie zu einer bloßen Bestimmung des Subjekts zu verflüchtigen. Das κήρυγμα, der Heroldsruf von dem Erscheinen des Reiches Gottes, wie das δόγμα, die im Glauben erfaßte Wahrheit, sind ein wertvoller Inhalt, der treu bewahrt und überliefert sein will, zu dem das individuelle Denken und Empfinden hinaufgezogen werden soll, dessen Maß und Grund zu sein es aber nicht berufen ist [4]). Dadurch aber wird allem Lehrinhalt die Gegenständlichkeit wiedergegeben, vermöge deren er niemals bloß Bildungsmittel, sondern zugleich Lehrgut ist und die Einseitigkeit des die griechische Bildung wenigstens teilweise beherrschenden Satzes des Sophisten, daß der Mensch das Maß der Dinge sei, aufgehoben. Die entgegengesetzte Einseitigkeit, welche der altorientalischen Auffassung zugrunde liegt und das Subjekt lediglich zum Gefäße eines gegebenen Wertinhaltes macht, ist dem Bildungswesen der christlichen Völker nicht erspart geblieben und hat wiederholt den antikisierenden Subjektivismus als Gegengewicht hervorgetrieben:

---

[1]) Vgl. Rocholl, Die Philosophie der Geschichte, Göttingen 1878, S. 21 f. und 391. — [2]) J. Grimm, Deutsche Grammatik, Bd. I. Widmung an Savigny und M. Müller, Vorlesungen über die Wissenschaft der Sprache I, S. 109. — [3]) Dubois-Reymond, Kulturgeschichte und Naturwissenschaft, Leipzig 1878, S. 30. — [4]) I. Tim. 6, 20. „Bewahre, was dir anvertrauet ist, hüte dich vor unheiligen Wortneuerungen und den Streitreden der fälschlich so genannten Wissenschaft." Der Glaube ist ein Pfand, II. Tim. 1, 13 und 14, ein Schatz, II. Kor. 4, 7. Vgl. Geschichte des Idealismus II, § 53, 3.

in der recht verstandenen christlichen Grundanschauung selbst aber sind beide Momente: die Substanzialität des Inhalts und die Forderung, daß dieser zu einem Lebenselement des Innern werde, vereinigt und sie hat immer von neuem zur Regelung jenes Verhältnisses gedient.

Wie das Christentum der subjektiv-ästhetischen Richtung des Altertums gegenüber die Zucht der Wahrheit, welche in allem Lehren und Lernen liegt, zur Geltung brachte, so erhob es die seelsorgende Liebe zum Hauptmotiv der Erhaltung und Überlieferung des erkannten Wahren; damit aber war jene antike Tendenz auf Nachruhm und Unsterblichkeit zurückgedrängt und überhaupt das Streben nach Ehre und Auszeichnung wenigstens gedämpft, welches in der antiken Bildungsarbeit eine so starke Triebkraft gebildet hatte.

§ 16.

Der Inhalt der altchristlichen Bildung.

1. Der Bildungsinhalt, welcher sich um die vom Christentum gegebenen Beziehungspunkte sammelte, entstammt zum nicht geringen Teile der Kultur der beiden klassischen Völker; der Prozeß aber, in dem sich dieses Sammeln und Organisieren vollzieht, zeigt eine gewisse Analogie mit dem Erwachsen der Bildung bei jenen orientalischen Nationen, deren geistiges Leben von Glaubenskreisen seinen Ausgang nimmt. Aber bei diesen Völkern war die Ausbreitung und Verästelung des Glaubenskreises in geistige Schöpfungen erleichtert teils durch die Biegsamkeit, welche dem Mythus und dem mythologischen Philosophieren eigen ist, teils dadurch, daß die ganze Entwickelung an einem nationalen Bewußtsein ihre Stütze und Grenze fand. Das Erwachsen der christlichen Bildung entbehrte dieser fördernden Umstände; der Glaubenskreis, der ihr zugrunde liegt, ist nicht aus dem Mythus geboren und nicht von der Poesie oder der poetischen Spekulation großgezogen, noch auch mit einem Volkstum und einer Sprache verwachsen. Der christliche Geist mußte sich aus der umgebenden Kulturwelt die Elemente erst assimilieren, die er zur Herstellung einer ihm entsprechenden Sprache, Literatur, Wissenschaft, Kunst, Bildung brauchte, und es bedurfte dazu einer ungleich mächtigeren Energie, als sie sich in irgend einer Schöpfung, sei es des morgenländischen, sei es des klassischen Altertums, ausspricht [1]).

Es fehlen allerdings nicht äußere Umstände, welche der Lösung dieser Aufgabe entgegenkamen, allein es haften ihnen fast durchweg wieder innere Schwierigkeiten an, an denen sich die schöpferische Kraft zu erproben hatte. Das Christentum fand zwei Weltsprachen vor, die griechische, den Osten beherrschend, durch jahrhundertelange Geistesarbeit vervollkommnet und zum biegsamsten Organe der Gedankenbildung gestaltet, und die lateinische, die Sprache der gedrungenen Kraft und der strengen Präzision; jedoch mußten beide erst befähigt werden, einen Ideengehalt aufzunehmen, dessen Wiege ein von ihnen grundverschiedenes

---

[1]) Zu dem Folgenden vgl. Geschichte des Idealismus II, § 55: Das Fußfassen der christlichen Gedankenbildung auf der antiken.

semitisches Idiom gewesen war, und die christliche Umprägung griechischer und lateinischer Wörter behält immer etwas von einer sprachschöpferischen Tat. Der Entbindung neuer Begriffe kam die elastische Gewandtheit des Griechischen wohl zustatten, denn „der gebildete Grieche empfand den Reiz in sich, sein ganzes Sprachgebiet mit allen seinen Feinheiten auf jeden ihm gebotenen Inhalt zu beziehen, daher auch an die christliche Religion ganz unwillkürlich eine Menge Fragen zu stellen und die Antworten ihr abzulocken" [1]), allein in der Überfeinerung und dialektischen Spitzfindigkeit der geistvollsten aller Sprachen lagen ebensoviel Gefahren als fördernde Momente, und weder ihr Regenbogenglanz noch das scharfe Licht, welches das römische Sprachbewußtsein auf die gegenständliche Welt wirft, besaßen Leuchtkraft genug, um die Tiefen zu erhellen, welche die neue Lehre erschlossen hatte.

Die mit der Sprache zusammenhängenden Bildungswissenschaften: Grammatik, Rhetorik, Dialektik erleichterten durch ihren formalen Charakter die Assimilation. Insofern sie darauf ausgingen, der Rede Reinheit, Fülle und schlagende Kraft zu geben, kamen sie den Zwecken der Predigt nicht weniger entgegen als denjenigen der weltlichen Sprachkunst; sie waren jedoch zugleich mit einer Literatur und Dichtkunst verflochten, deren Unvereinbarkeit mit dem christlichen Inhalt jenen Disziplinen selbst den Stempel des Paganismus aufdrückte. Ihre Christianisierung vollzog sich früher auf griechischem Boden, wo sie entsprungen und seit lange heimisch waren, später auf römischem, wo ihre Beziehung auf Recht und Staat ein weiteres Hindernis mit sich brachte. Es hat auffallend langer Zeit bedurft, um jene Disziplinen als solche einigermaßen auf einen christlichen Inhalt zu beziehen. Man sollte meinen, daß allein die paulinischen Briefe mit dem Feuer ihrer Beredsamkeit, der Fülle und Kraft ihrer Gleichnisse und der Bündigkeit ihrer Schlüsse hingereicht hätten, um als Grundlage für einen Neubau der Rhetorik und Dialektik zu dienen; allein technische Systeme haben ein erstaunlich zähes Leben und es ist leichter, eine Sprache und eine Literatur umzubilden, als ein neues Organon dafür zu schaffen: haben ja doch jene Disziplinen bis zum heutigen Tage durchgreifenden Reformversuchen widerstanden, so daß wir uns noch jetzt, obwohl im Besitze der vergleichenden Sprachforschung und sonstiger genügender Stützpunkte für eine einschneidende Revision der Sprach-, Stil- und Denklehre, in den antiken Geleisen bewegen, als hätten Aristoteles und die Alexandriner diese Dinge wirklich für alle Zeit erledigt.

2. Leichter gestaltete sich die Einbeziehung der mathematischen Disziplinen in den christlichen Bildungsinhalt; Raum- und Zahlenlehre zeigten sich in bezug auf die großen Streitfragen der Gottes- und Weltanschauung nahezu indifferent; die Tonkunst und ihre Theorie und ebenso die Astronomie als Kalenderlehre fügten sich unschwer dem Dienste der Kirche. Das Wort der Schrift: „Du hast alles nach Maß, Zahl und Gewicht geordnet" [2]) wurde der

[1]) J. A. Möhler, Patrologie, Regensburg 1840, I, S. 37. Feinsinnige Bemerkungen über den Gegenstand hat R. v. Raumer in der Schrift „Die Einwirkung des Christentums auf die althochdeutsche Sprache", Stuttgart 1845, S. 155 f. — [2]) Sap. 11, 21.

Leitstern dieser Studien, was dem Geiste ihres früheren Betriebes nicht zuwider war. Besonders förderlich war, daß das Altertum allgemein den mathematischen Studien eine propädeutische Stellung gegeben hatte; daß ihm als die Wissenschaft, zu welcher sie hinleiten sollten, die Philosophie galt, während das Christentum als solche die Theologie hinstellte, änderte nicht so viel, da auch bei den Griechen der theologische Beziehungspunkt der Mathematik der endgültige war [1]). Wenn die Kirchenschriftsteller fordern, daß die Arithmetik sich mit den Zahlengeheimnissen und den numerischen Verhältnissen, wie sie in der heiligen Schrift vorkommen, die Geometrie mit den Maßen biblischer und gottesdienstlicher Gegenstände, die Astronomie mit den Epochen und Festzyklen beschäftigen sollen, so können diese Aufgaben wohl auf den ersten Bick als aufgedrängte erscheinen; jedoch der Schein verschwindet, wenn man sich erinnert, daß im Orient geschichtlich die Mathematik als theologische Hilfswissenschaft ins Leben getreten und von analogen Aufgaben ausgegangen ist [2]), und daß bei den Pythagoreern wie den Platonikern die Erinnerung an den priesterlichen Ursprung dieser Wissenschaft niemals erlosch.

Auf die Philologie als mannigfache gelehrte Kunde sahen sich die Christen zunächst weniger durch das Bildungsbedürfnis, als durch die Notwendigkeit hingewiesen, bei der Bekämpfung des Heidentums auf dessen Geschichte, Erinnerungen, Altertümer zurückzugehen, bald um die Nichtigkeit alter und neuer Mythologeme aufzuzeigen, bald um in älteren Lehren Nachklänge der Uroffenbarung und einen consensus gentium nachzuweisen. Dem auf diese Gegenstände gerichteten Fleiße der Kirchenschriftsteller ist die Erhaltung nicht weniger Nachrichten aus dem Altertume zu verdanken: so dient, um nur Nächstliegendes zu erwähnen, Clemens' des Alexandriners Bericht über die Literatur der Ägypter als leitender Faden in dem Labyrinth der schwankenden Berichte über dies dunkle Gebiet [3]), so hat uns Augustinus' Charakteristik Varros das Bild dieses seltenen Mannes und seines universalen Forschens aufbehalten [4]). Die Einverleibung derartiger Kunde in die theologischen Schriften kam aber auch der christlichen Bildung jener Zeit zustatten, der auf diesem Wege schätzbare Elemente antiker Gelehrsamkeit zuflossen.

Mit der größten Empfänglichkeit kam das christliche Interesse der Geschichtskunde entgegen, geleitet von dem Bedürfnisse, „die Fülle der Zeiten“ als den Abschluß der mannigfaltigen Völkergeschicke und als den Anfangspunkt eines neuen Weltgeschehens zu verstehen. Es trat dabei ebensowohl die Geschichte der morgenländischen wie die der klassischen Völker in den Gesichtskreis, erstere als der Hintergrund der Geschicke des Bundesvolkes, letztere als der der Geschichte der Kirche. So war der Antrieb zu einer christlichen Geschichtsschreibung gegeben, aber nicht diese allein nährte das historische Interesse, das vielmehr aus allverbreiteten Quellen seine Nahrung sog. Der christliche Lehrinhalt weist wie der mosaische seiner Natur nach auf erzählende Darstellung hin und auf Grund dieser seiner Natur konnte der heilige Augustinus jenen

---

[1]) Vgl. oben S. 105. — [2]) Oben § 4, S. 180 und § 5, S. 185. — [3]) Oben § 4, S. 184. — [4]) Oben § 12, S. 127.

historisch-genetischen Lehrplan entwerfen, bei dem „Herz und Mund nie den Faden der Erzählung verlieren, sondern diese die Goldfassung bildet, welche die Perlenschnur der Glaubenslehren zusammenhält“ [1]). Der historische Charakter des höchsten Lehrgutes mußte aber notwendigerweise den geschichtlichen Sinn überhaupt beleben. Eben dahin wirkte aber auch das Bedürfnis, das Andenken an die Vorkämpfer und Blutzeugen des Glaubens pietätsvoll zu bewahren und damit die lebendige Solidarität mit ihnen zu erhalten. Schon in den ersten christlichen Jahrhunderten bildete sich jenes großartige Gedächtnis der Kirche aus, in welchem sie alle Erinnerungen an Freud und Leid, Triumph und Verfolgung, angeknüpft an die lebensvollen Bilder der Gottesstreiter der Vergangenheit niederlegt; diese christliche Mnemosyne aber ist, wie die griechische, auch die Mutter der Musen gewesen: sie hat dem allgemeinen Empfinden vertiefende und veredelnde Elemente vermittelt.

3. Der Höhepunkt der antiken Bildung, die Philosophie, mußte der Einbeziehung in den christlichen Bildungsinhalt größere Schwierigkeiten als irgend ein anderes Gebiet bereiten: aus ihr entlehnten die Streiter gegen das Evangelium ihre Waffen und die Häretiker ihre den Glauben verderbenden Fermente. Wenn die andern Felder des Wissens Fruchtebenen glichen, in welchen die neuen Setzlinge allmählich die alte Saat zurückdrängen konnten, so war die Philosophie eher einem feindlichen Lager vergleichbar, das erstürmt werden mußte; ihre Assimilation konnte nur mit der vollen gesammelten Kraft erreicht werden und mußte zugleich eine Um- und Neubildung sein. Fördernd war bei diesem Ringen der Gegensatz, in welchem die Philosophenschulen zueinander standen, und die Verwandtschaft, welche einzelne Lehren fast aller Schulhäupter zu christlichen hatten. Der Platonismus mit seinem Zuge zum Transzendenten bot die nächsten Anknüpfungspunkte dar; im Verlaufe des Kampfes aber und mit der fortschreitenden Fixierung der dogmatisch-philosophischen Begriffe bildete sich gerade gegen die ethisch- und religiösgestimmten Systeme ein um so schärferer Gegensatz heraus, da nunmehr in ihnen zwar die edelste, aber auch gefährlichste Form des Heidentums gesehen wurde, und so konnte Platon, der attisch redende Moses, *Μωΰσης ἀττικίζων*, als der Vater aller Häresien bezeichnet werden. Es ist denkwürdig, daß sich nunmehr an die tiefsinnigsten Denker des Altertums, an Pythagoras und Platon, das sinkende Heidentum anklammerte, in ihren Lehren den Nachklängen uralter Glaubenskreise lauschend, während die christliche Philosophie, das Überirdische durch den Glauben ergreifend, zur Leuchte für die irdischen Dinge den nüchtern klaren, scharf und weit blickenden Aristoteles wählte [2]).

Welche lange und mühevolle Arbeit die Assimilation des heidnischen Bildungsinhalts an die christlichen Prinzipien war und welche wechselnden Gefühle, bald der Siegesfreudigkeit, bald der Entmutigung, bald der Überschätzung, bald der Geringachtung des Kampfpreises sie mit sich brachte, lassen uns die zahlreichen einschlägigen Äußerungen der Kirchenschriftsteller erkennen. Sie

---

[1]) De catech. rudibus c. 6. — [2]) Näheres in der Geschichte des Idealismus II, § 53–59.

gehen soweit auseinander, daß man daraus ebensowohl Belegstellen für die schnelle Befreundung der Kirche mit den heidnischen Wissenschaften gewinnen konnte, als umgekehrt den Nachweis darauf zu stützen vermochte, daß die Kirche jene mit Mißtrauen und selbst mit Abscheu betrachtet habe [1]). Darüber ist leider die rein geschichtliche Betrachtungsweise des Gegenstandes nicht zur Geltung gekommen, welche in dem Auf- und Abschwanken der Meinungen und Stimmungen in den ersten christlichen Jahrhunderten die Symptome der großen geistigen Krise zu suchen hat, die sich damals vollzog, der größten in der Geschichte der Bildung.

4. Im allgemeinen zeigt sich im griechisch-redenden Osten ein leichteres Anschmelzen der antiken Bildung an den christlichen Lebensinhalt. Die griechischen Theologen jener Zeit schöpften ihre weltliche Bildung an den alten glänzenden Stätten der Geistesarbeit und hatten zum Teil hervorragende Vertreter der ethnischen Wissenschaft zu Lehrern, zudem konnten sie dieser Wissenschaft im geistigen Kampfe mit dem Heidentum und der Häresie, der ihnen zunächst zufiel, am wenigsten entbehren. So herrscht bei ihnen die Zuversicht vor, daß der Christ sich die Bildung der Heiden aneignen könne und solle, und daß die Abstreifung des polytheistischen Elementes derselben keine unlösbare Schwierigkeit sei. Clemens von Alexandrien († 217), der ruhmreiche Vorsteher der Katechetenschule daselbst, faßte zuerst heidnische und christliche Studien in ein großes System zusammen; die enzyklischen bilden die Unterstufe, die philosophischen die mittlere, die auf die christliche Weisheit gerichteten die oberste. Zu dieser letzteren führt eine in sich wieder abgestufte Belehrung hinan, welche Clemens mit der Propädeutik der Pythagoreer und der Mysten vergleicht [2]); sie umfaßt: die Widerlegung des Heidentums, die Anweisung zum christlichen Wandel und die christliche Lehre, durchwirkt mit den reineren Erkenntnissen der Heiden; niedergelegt hat Clemens diese Propädeutik in den drei Werken: Mahnrede: *Λόγος προτρεπτικός*, der Erzieher *Παιδαγωγός* und Teppiche *Στρωματεῖς* [3]). Verfuhr Clemens bei seinem Lehrgange mehr eklektisch, so zog Origenes († 254), sein Nachfolger, die antiken Wissenschaften im großen als Propädeutik der christlichen Lehre heran: er führte seine Schüler durch die Dialektik, Naturphilosophie, Mathematik, Astronomie zur Ethik; dann griff er zu den alten Philosophen und Dichtern zurück, mit der Hand des Künstlers das Verworrene lösend, das Trügerische entlarvend; dann erst folgte die Erklärung der heiligen Schrift, bei welcher der Wortsinn, der moralische und der mystische Sinn auseinandergehalten wurde [4]).

Beispiele von einer ähnlichen Kraft des Umspannens der gesamten Bildungselemente der Zeit kamen damals wiederholt vor; so bei Dorotheos (um 300),

---

[1]) Ersterer Gesichtspunkt u. a. bei C. Daniel, Klassische Studien in der christlichen Gesellschaft, deutsche Ausgabe 1855; letzterer bei Abbé Gaume, Le ver rongeur des sociétés modernes, Paris 1851; deutsche Ausgabe, Regensburg 1851. — [2]) Strom, VII, p. 845. — [3]) Der volle Titel der letzteren Schrift ist: *Τῶν κατὰ τὴν ἀληθῆ φιλοσοφίαν ὑπομνημάτων στρωματεῖς*, also etwa: Teppiche oder Gewebe von Aufzeichnungen zum Zwecke der Erkenntnis im Geiste der wahren Weisheitslehre. — [4]) Gregor. Thaum. Paneg. in Orig. c. 5 sq.

Presbyter von Antiochien, der zugleich des Hebräischen mächtig war, und Anatolios, Bischof von Laodicea, den die Alexandriner zum Vorsteher ihrer peripatetischen Schule zu machen gedachten[1]). Doch fehlen auch andere nicht, welche zeigen, daß die antike Weisheit der Bewurzelung der christlichen abträglich war; so bei Stephanos von Laodicea, der sich bei der Christenverfolgung weder als Christ noch als Philosoph bewährte[2]), und auch dem großen Origenes selbst konnte die Kirche nicht zugestehen, daß er ein Zuviel vermieden und sich von unstatthaften Konzessionen an die antike Spekulation freigehalten.

5. Eine eigentliche Erörterung der Stellung der christlichen Jugend zur antiken Literatur enthält die oft reproduzierte und vielverwendete Rede des heiligen Basilius († 379) „An die Jünglinge, wie sie mit Nutzen heidnische Schriftsteller lesen können". An ein platonisches Gleichnis anlehnend, bezeichnet Basilius die heidnische Literatur als den Stoff, an welchem die geistige Sehkraft in der Jugend geübt werden soll, Schatten und Spiegeln vergleichbar, um das Auge für die heilige Schrift zu stärken; die christliche Weisheit ist die Frucht der Seele, die weltliche Bildung (*κοσμικὴ παιδεία, παιδεύματα τὰ ἔξωθεν*) ist das Laubwerk, welches der Frucht Schutz und gefälliges Ansehen verleiht; auch Moses war Schüler der ägyptischen, Daniel der chaldäischen, also beide heidnischer Weisen. An den Dichterwerken können wir die Seele veredeln und die Achtung vor dem Guten lernen; ein Kenner Homers versichert, daß die ganze homerische Dichtung ein Lob der Tugend sei, und in gleichem Sinne wie Homer haben die Dichter, die Geschichtschreiber und andere Vertreter der *θύραθεν σοφία* geredet. Jene Schriften wollen nach dem Vorbilde der Bienen benutzt werden, die nicht auf alle Blumen fliegen, noch ganze Blüten einheimsen, sondern einsaugen, was ihnen zuträglich ist, das übrige zurücklassend[3]). Wie wir die Dornen meiden, wenn wir an der Hecke eine Rose brechen, so sollen wir das Nützliche in jenen Werken herausgreifen, aber vor dem Schädlichen uns hüten. Wir müssen von vornherein jegliches Wissen prüfen und mit dem Endzweck in Einklang bringen oder wie das dorische Sprichwort sagt: „den Stein nach der Schnur richten" (*τὸν λίθον ποτὶ σπάρτον ἄγειν*).

Ungleich schärfer als Basilius hebt dessen Landsmann und Studiengenosse, der heilige Gregor von Nazianz, die Notwendigkeit der säkularen Studien in der Trauerrede auf den hingeschiedenen Freund hervor, welche für das Studienwesen der Zeit die wertvollsten Angaben enthält. Es heißt daselbst (cap. 11): „Ich meine, darin stimmen alle Einsichtigen überein, daß Bildung das erste unserer Güter sei, nicht nur jene erhabene, uns Christen zu eigen gegebene, welche Anmut und Redeschmuck verschmähen kann und sich nur an das Heil und die Schönheit des Wahren hält, sondern auch die heidnische, welche die meisten Christen als schädlich und gefährlich und als von Gott abführend verachten. Denn wie wir Himmel, Erde, Luft und was dazu gehört, nicht deshalb verschmähen müssen, weil Menschen die Torheit hatten, diese Werke

[1]) Euseb. Hist. eccl. VII, c. 32. — [2]) Ib. c. 33. — [3]) Das Gleichnis von den Bienen kehrt in der christlichen Pädagogik mehrfach wieder und hat zu dem Wortspiele: Si sapis, sis apis Anlaß gegeben.

Gottes göttlich zu verehren, sondern davon brauchen dürfen, was zum Leben und zum Genusse dienlich, meiden, was gefährlich ist, fern von dem Unverstande, das Geschöpf gegen den Schöpfer zu erheben, vielmehr aus den Werken den Werkmeister begreifend und allen Verstand gefangen gebend dem Gehorsam Christi — wie weder Feuer, noch Speise, noch Eisen, noch irgend ein Ding an sich nützlich oder schädlich ist, sondern es erst wird durch die Verwendung, ja wie selbst Gewürm der Arznei beigemischt dieser Heilkraft geben kann, so ist es mit den heidnischen Wissenschaften, die sich mit der Erforschung und Untersuchung der Dinge befassen, und die wir übernommen haben mit Zurückweisung alles dessen, was zu den Dämonen, dem Irrtum, dem Verderben führt. Es ist dadurch unsere Gottesfurcht nur gefördert worden: durch das minder Gute sind wir zur Erkenntnis des Bessern gelangt, aus der Heiden Ohnmacht haben wir eine Stütze des Glaubens geschaffen. Darum ist die Bildung mit nichten zu verachten, obschon es manche meinen: solchen ist vielmehr Unverstand und Unbildung schuld zu geben, die sie dadurch verbergen möchten, daß sie alle sich angleichen, damit in der allgemeinen Unwissenheit ihre eigene nicht mehr auffalle." Bei dieser nachdrücklichen Empfehlung des Bildungserwerbs wird die Voraussetzung gemacht, die der Patriarch selbst in seinen Lehrjahren erfüllt hatte: daß „das Herz befestigt und umzäunt" sei, daß dem Flusse Alpheios gleich, der in süßer Strömung durch das salzige Meer fließen soll, der seiner selbst sichere Glaube alle trübende Anmischung abweise (ibid. cap. 22 [1]).

Der heilige Johannes Chrysostomus warnt, von der gleichen Ansicht ausgehend, davor, die Fabeln der Mythologie zum ersten Unterricht zu verwenden und der Jugend Bewunderung für jene Helden einzupflanzen, welche ihre Leidenschaften nicht zu beherrschen wußten [2]); in seinem eigenen, von seiner Mutter Anthusa geleiteten Bildungsgange hatte die sorgfältige Unterweisung in der christlichen Lehre den Anfang gebildet, den gereiften Knaben aber hatte die Mutter ohne Besorgnis dem berühmten Sophisten und Verfechter des Heidentums Libanios zur rhetorischen Ausbildung anvertraut.

6. Innerhalb des lateinischen Kulturkreises treten die Schwierigkeiten und Bedenklichkeiten bei der Assimilation der antiken Bildung weit bestimmter hervor als innerhalb des griechischen. Die römische Bildung wurde von dem rhetorisch-schönwissenschaftlichen Elemente, gerade weil es ein angelerntes war, noch mehr beherrscht als die griechische, und wenn die letztere, der Philosophie zustrebend, wenigstens in einem idealen und insoweit dem Christentum verwandten Gebiete ihren Abschluß suchte, lief jene auf die sachwalterische Praxis hinaus, welche durch die Entwickelung des römischen Rechts zwar einen wissenschaftlichen Hintergrund erhalten hatte, aber ideale Impulse nicht daraus schöpfen konnte. Um den Widerwillen der Kirchenschriftsteller gegen römische Schöngeisterei zu würdigen, muß man sich erinnern, daß gelegentlich auch heidnische Herrscher dieselbe womöglich noch härter verurteilten, so der Mitregent und spätere Gegner Konstantins, Licinius, der die literarische Bildung ein Gift und

[1]) Vgl. K. Weiß, Die Erziehungslehre der drei Kappadozier, Freiburg 1903, Herder (Straßb. Theol. Studien, Bd. V, Heft 3 u. 4). — [2]) Homil. 21 in epist. ad Ephes.

eine Pest des Staates nannte[1]). Der gekünstelte Geschmack der homines litterati konnte sich schwer in die Größe und Einfalt der heiligen Schrift finden und sie waren, wie es scheint, schneller als die gebildeten Griechen mit dem Vorwurfe der Barbarei der neuen Glaubensurkunden bei der Hand. So konnte sich jener Gegensatz: Ciceronianus — Christianus, disertus — desertus cultura Dei zuspitzen, und auch christliche Autoren, welche klassische Muster im Auge behielten, wie der heilige Ambrosius, der sein Buch de officiis ministrorum dem ciceronischen de officiis nachbildete und ebenso der große Stilist Lactantius, unterlassen nicht, vor der Hingebung an die säkularen Studien zu warnen[2]). „Diese Fabeln", sagt Minucius Felix mit Bezug auf die Mythologie, „lernen wir von unsern ungelehrten Eltern, ja was noch schwerer wiegt, wir selbst verarbeiten sie in unsern Studien und Schulen, besonders in den Werken der Dichter, welche durch ihren Einfluß der Wahrheit den größten Schaden getan haben. Da hatte Platon ganz recht, wenn er den berühmten, gefeierten und bekränzten Homer aus seinem Staate auswies[3])." Mit dem ganzen Eifer seiner stürmischen Natur wandte sich der heilige Hieronymus gegen den Kultus der heidnischen Autoren, mit denen der Glaube so wenig verträglich sei wie Christus mit Belial, wie der Kelch des Herrn mit dem der Teufel; er suchte aus seinem Stil antike Reminiszenzen zu verbannen und erklärt, daß, wenn er solchen doch noch Raum gebe, es nicht sein freier Wille, sondern Sache der harten Notwendigkeit sei[4]). Individuelle Eigenschaften und Umstände verschärften bei diesem Kirchenlehrer den Kampf der entgegenstehenden Elemente; sein stärkstes Verdikt gegen die klassischen Studien spricht er in dem Berichte über die Vision in der Wüste aus, wo ihm der Weltenrichter jenes Wort entgegendonnerte: „Du bist Ciceros, nicht Christi"[5]). Diese schärfste Spannung des Gegensatzes hängt aber mit Ort, Zeit und Situation auf das engste zusammen: in die Einöde zum Zwecke christlicher Kontemplation entweichend, hatte Hieronymus, seinem Bedürfnisse nach unausgesetzter Arbeit des Kopfes nachgebend, seine in Rom gesammelte Bibliothek, darunter ciceronische und plautinische Schriften, mitgenommen und las sie abwechselnd mit den Propheten, mit gleicher Hast Beschäftigung und den Frieden suchend, ein Treiben, das wohl zu einer gewaltsamen Krise führen mußte. Fehlt es doch nicht an spätern Äußerungen dieses Kirchenvaters, welche die Notwendigkeit dartun, daß der christliche Schriftsteller die antike Literatur kennen müsse und Zitate daraus anziehen dürfe; in seinem Briefe an den Rhetor Magnus führt er ausführlich auf, was die Glaubenskämpfer, vom Apostel Paulus angefangen, aus den säkularen Autoren entlehnt[6]).

7. Am großartigsten aber tritt uns das Ringen der antiken Bildung mit dem christlichen Prinzip bei dem größten Kirchenlehrer der Zeit, bei dem heiligen

---

[1]) Burckhardt, Die Zeit Konstantins des Großen, 2. Aufl., Leipzig 1880, S. 327. — [2]) Die Stellen bei Gaume, a. a. O., S. 72. — [3]) Min. Fel. Oct. 23. — [4]) Si quando cogimur litterarum saecularium recordari et aliqua ex his dicere: non nostrae sit voluntatis, sed, ut ita dicam, gravissimae necessitatis. Proleg, in Dan. bei Gaume, a. a. O., S. 76, Anm. — [5]) Ep. 22 ad Eustachium c. 30 (Vallarsi). — [6]) Ep. 70 ad Magnum c. 3—5.

Augustinus entgegen, nicht zusammengedrängt in eine kurze Spanne Zeit, sondern auf ein langes und reiches Menschenleben verteilt [1]). Der Jüngling gab sich ungeteilt dem Reize der Dichtung hin, geleitete Äneas auf seinen Fahrten und beweinte den Tod der Dido; die freien Künste bewältigte er ohne Lehrer in rascher Folge, um sie nicht lange darauf selbst zu lehren; Ciceros Hortensius entzündete in ihm das Verlangen nach der Unsterblichkeit der Weisheit; in Ambrosius Predigten fesselte ihn zunächst die vollendete rhetorische Form. Als die Stunde der innern Umkehr und der Wiedergeburt gekommen war, unterwarf der Mann die Neigungen der Lehrjahre dem strengsten Urteile, in welches das ganze säkulare Lehrwesen und die Alltagsbildung hineingezogen wurde, deren Charakteristik sich in die Worte zusammenfassen konnte: „Solchen Wahnsinn nennt man ein ehrenvolleres und reicheres Studium als Lesen und Schreiben" [2]). Aber die Geisteskämpfe der Jahre der Reife gestatteten nicht, den Jugenderwerb an Wissen und Können wegzuwerfen: die Spekulation der Griechen mußte dem Sinnen und Forschen Tiefgang, die Sprachkunst der Römer der Darstellung Schärfe und Glanz geben. Mit gleichem Rechte ist immer wieder neben der christlichen Erhabenheit der augustinischen Werke deren antike Großheit bewundert worden, die einen Karl den Großen so mächtig anzog und die Humanisten der beginnenden Renaissance, einen Petrarca, Vives, Erasmus in ihnen eine Brücke zum Altertum finden ließ. Augustinus' Äußerungen und Urteile über die antike Bildung und deren Disziplinen sind je nach Abfassungszeit und Grundstimmung seiner Werke sehr verschieden; am lichtvollsten und frei von Affekt handelt er davon in der Schrift de doctrina Christiana (Buch II, abgefaßt gegen 396) und er entwirft dort ein System der säkularen Bildungsstudien vom Gesichtspunkte der heiligen Schrift, welches auf die Folgezeit mächtigen Einfluß geübt hat. Der rechte und wahrhaftige Sinn — ist der leitende Gedanke — wird die Wahrheit, wo immer er sie finden mag, als das Eigentum des Herrn ansehen; ein von Menschen daran geknüpfter Irrtum darf nicht abschrecken; auch die Buchstaben zu lernen, nehmen wir keinen Anstand, obschon ihre Erfindung Merkur zugeschrieben wird. Was die Heiden als Wissenschaft und Kunst betrieben haben, ist teils menschliche Erfindung, teils Abbild eines Wirklichen, Gottgesetzten und darum in richtiger Ahnung von jenen selbst auf die Gottheit zurückgeführt. Das Menschenwerk ist teils verwerflich, wie Haruspicin, Astrologie usw., teils entbehrlich, wie die Masse der Fabeln, leeren Erdichtungen und nichtssagenden Bildnereien, teils aber notwendig, wie der ganze Apparat des sozialen Lebens: Gewicht, Maß, Geld, Schrift, Sprache usw. Die auf ein Wirkliches zurückgehenden Untersuchungen bewegen sich teils im Sinnlichen, teils im Abstrakten; zu jenem gehört an erster Stelle die Geschichte, die zwar von menschlichen Dingen handelt, aber selbst keine menschliche Einrichtung ist, da alles Geschehene der Folge der Zeiten angehört, die Gott begründet und geordnet; der erzählenden Wissenschaft sind die beschreibenden, die Naturgeschichte und die Gestirnkunde verwandt; gleichgeordnet

---

[1]) Zum Folgenden vgl. Gesch. d. Idealism. II, § 61—66, Fr. X. Eggersdorfer, Der heilige Augustinus als Pädagoge, 1907 (Straßb. Theologische Studien VIII, 3 u. 4) und Rentschka, Die Dekalogkatechese des hl. A., 1905. — [2]) Conf. I, 13.

sind diesen die technisch-empirischen Kunstlehren, als: Medizin, Landwirtschaftslehre, Verwaltungslehre und die mechanischen und gymnastischen Künste. Von allen diesen soll man, wenngleich nur obenhin, Kenntnis nehmen, nicht um sie auszuüben — falls nicht darauf der Beruf hinweist —, sondern um sie zu beurteilen und die darauf zurückgehenden Ausdrücke und Partien der heiligen Schrift zu verstehen. Die abstrakten Disziplinen sind Dialektik, Rhetorik und Mathematik. Die Dialektik ist insofern nicht Menschenwerk, als die Gültigkeit der logischen Verbindungen nicht auf menschliche Satzung zurückgeht, und ihre Sätze bleiben wahr, auch bei irrtümlicher Anwendung. Die Eloquenz ist eine wortreichere Dialektik; auch die Regeln, wie der Hörer zu gewinnen, zu beleben, zu fesseln sei, gehen auf Gesetze zurück, die nicht von Menschen sind. Diese Disziplinen ersetzen nicht den gesunden Verstand, welcher vielmehr ihren Spitzfindigkeiten vorauseilt; aber sie gewähren Genuß und schulen den Geist, nützen also, falls nur alles Scheinwesen, wozu sie neigen, fern gehalten wird. Die mathematischen Wahrheiten sind von den Menschen gefunden, aber nicht erfunden worden; sie lehren, die Zahlengeheimnisse der Schrift und sonstige darin vorkommende Beziehungen auf Zahlen, Formen und Töne verstehen; zugleich aber leiten sie den Geist auf das Verhältnis des Veränderlichen zum Unveränderlichen und werden ihm, falls er dieses Verhältnis in letzter Linie auf die Liebe zu beziehen versteht, zur Quelle der Weisheit. — Ohne Vorsicht sollen sich lernbegierige und begabte Jünglinge, die Gott fürchten und das selige Leben suchen, keiner von jenen außerhalb der Kirche geübten Wissenschaften hingeben, sondern sie nüchtern und sorgsam prüfen. Jene Einrichtungen, welche für das soziale Leben Bedeutung haben, sollen sie nicht vernachlässigen; von den Wissenschaften als die nutzbringendsten betreiben: die Geschichte der Dinge der Vergangenheit und der Gegenwart, die Dialektik und die Mathematik; aber auch von diesen gilt der Grundsatz: Nichts zu sehr. Die Grundlage der empirischen Studien sollten Werke bilden wie Eusebius' Chronikon und die Sacherklärungen der heiligen Schrift. Ob auch die dialektischen Materien der Schrift eine gesonderte Behandlung gestatten, entscheidet Augustinus nicht, neigt aber dazu, die Frage zu verneinen, „da die Kunst das Für und Wider den ganzen Bestand der heiligen Schrift nervenartig verbindet" [1]), und er läßt es offen, die dialektischen Formen in Schulen, die außerhalb der Kirche stehen, zu lernen [2]). Was immer die Heiden, besonders die Philosophen, und unter ihnen wieder zumeist die Platoniker, von wahren Erkenntnissen besitzen, ist den goldenen und silbernen Gefäßen vergleichbar, welche die Israeliten bei ihrem Auszuge aus Ägypten auf Gottes Geheiß dem Dienste der Götzen entzogen und dem des wahren Gottes weihten: ihnen soll der Christ nachahmen, indem er, was von edlem Metall die alten Denker aus den Schachten der überall waltenden göttlichen Vorsehung zutage gefördert haben, dem Kultus der Dämonen entreißt und im Geist des Evangeliums verwendet [3]).

---

[1]) Conf. II, 40, 56 (ratio disputandi) per totum textum scripturarum colligata est nervorum vice. — [2]) Ib. 32. Bezüglich der Rhetorik vgl. IV, 2 sq. — [3]) Dasselbe Bild für die nämliche Sache hat auch Gregor von Nyssa, De vita Mosis. Opp. Par. 1638, I, p. 209.

8. Mit der fortschreitenden Entwickelung der christlichen Literatur fand auch die christliche Bildung eine immer breitere und ihr homogene Unterlage und je mehr die heidnische gegen sie zurücktrat, um so mehr konnten die derselben entnommenen Elemente als ungefährdeter und gefahrloser Besitz angeeignet werden. So bildete sich allmählich ein antikes Lehrgut als Bestandteil des christlichen Bildungsinhaltes heraus, nicht eben umfassend, aber immerhin einen namhaften Teil der Geistesschätze des Altertums der Zukunft aufbehaltend. Das Gerüst dazu gibt das System der sieben freien Künste, wie es uns in afrikanischer Verschnörkelung bei Marcianus Capella, in schmuckloser Gestalt und auf christliche Materien bezogen bei Cassiodorius († 562) entgegentritt. Die Philologie nimmt im Abendlande den enzyklopädischen Charakter an, den uns das für das Mittelalter so wichtige Sammelwerk des Isidorus, Bischofs von Sevilla († 636), des gelehrtesten Mannes des siebenten Jahrhunderts, zeigt, der in den Origines oder Etymologiae mit Einschluß der freien Künste und biblisch-theologischer Materien alles Wissenswerte und zum Studium zu Empfehlende niederlegt, wie er in seinen Sententiae das Wesentlichste der christlichen Glaubenslehre zusammenfaßt, durch beide Arbeiten die Sammelwerke und Kompendien des Mittelalters vorbereitend [1]). Für das Studium der Philosophie gewinnt im Abendlande Boëthius, der Übersetzer und Erklärer des Aristoteles († 525), die größte Bedeutung. Aus der schönen Literatur wird keine planmäßige Auslese gehalten; außer dem innern Wert und der Stimme der Alten selbst geben vielfach Nebenrücksichten, zudem nicht selten Mißverständnisse den Ausschlag. Die Werke Vergils genießen hohe Achtung, nicht nur weil diese traditionell war, sondern weil die vierte Ekloge des Dichters den Weissagungen auf Christum beigezählt wurde; man legte seine Dichtungen allegorisch aus und fand in der Äneide ein Bild des menschlichen Lebens. Von ihm sagt Augustinus (de civ. Dei I, 3), er werde schon von den Kleinen gelesen, damit der große und unter allen ausgezeichnetste und beste Dichter, wenn man sich an ihm schon in zarten Jahren vollgetrunken, unvergessen bleibe. Nächst Vergil war Statius hochgeschätzt, den die christliche Überlieferung als einen geheimen Anhänger des Evangeliums erklärte; Horaz dankt der Tradition und seinem Reichtum an Sentenzen seine Stelle unter den unvergessenen Autoren; Sallust wurde Livius vorgezogen, wohl wegen der moral-philosophischen Exordien seiner Monographien, beide aber treten hinter den kompendiarischen Geschichtschreibern zurück; unter den Philosophen wurde Seneca geschätzt, wegen seines sententiösen

[1]) Die in den Origines behandelten Materien sind folgende. Buch 1: Grammatik. 2. Rhetorik und Dialektik. 3. Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Musik. 4. Medizin. 5. Jurisprudenz. 6. Über Bücher, Schrift, Literatur, geistliche Ämter. 7. Von Gott und heiligen Menschen. 8. Von der Kirche. 9. Von den Sprachen. 10. Etymologien in alphabetischer Folge. 11. Vom Menschen. 12. Von den Tieren. 13. und 14. Von der Welt, dem Erdkreis und seinen Teilen. 15. Von Städten, Häusern und Landbesitz. 16. Von Metallen, Steinen, Maß und Gewicht. 17. Vom Feld- und Gartenbau und von den Pflanzen. 18. Vom Kriegswesen und von Spielen. 19. Von Bauwesen, Schiffahrt, Kleidung. 20. Von der Nahrung und dem Hausrat. Über Isidorus' Verhältnis zu Boëthius und Cassiodor vgl. Eckstein, Analekten zur Geschichte der Pädagogik, Programm, Halle 1861.

Stiles; auch ihn machte die spätere Tradition zu einem Christen, ja Märtyrer. — Bei den Griechen blieb lange ein eklektisches Studium der Klassiker rege; man sammelte Stellen vorzugsweise moralischen Inhalts und stellte sie mit solchen aus heiligen Schriften und den Kirchenvätern zusammen; das größte Ansehen gewannen die derartigen Repertorien des heil. Johannes von Damaskus im 8. Jahrhundert. Auf den geistlichen Schulen zu Byzanz wurden derzeit die enzyklischen und philosophischen Disziplinen gelehrt, und Homer, Hesiod, Demosthenes, Plutarch u. a. gelesen und erklärt.

§ 17.

Das altchristliche Schulwesen.

1. Wie im Bildungsinhalt, so vollzieht sich auch im Lehrwesen nur allmählich die Assimilation des Vorgefundenen an die neuen Bedürfnisse. Bis in das 6. Jahrhundert hinein sahen sich die Christen darauf angewiesen, die grammatisch-rhetorische Bildung an Schulen zu suchen, welche die antiken Traditionen weiterführten und vielfach einen ausgesprochen heidnischen Charakter hatten. Gerade der mittlere Bildungsunterricht konnte am spätesten einverleibt werden, während die Gestaltung sowohl eines elementaren, als eines höheren christlichen Lehrwesens in viel frühere Zeit hinaufreicht. Die christliche Kinderlehre verband sich unschwer mit den Fertigkeiten, welche der Grammatist oder Literator zu lehren hatte; Schulen, in denen Lesen, Schreiben und Psalmensingen gelehrt wurde, treten zuerst in Syrien auf, wo die Notwendigkeit, die heiligen Schriften in die Landessprache zu übertragen, früh eine rege literarische und Lehrtätigkeit geweckt hatte; der Presbyter Protogenes zu Edessa in der zweiten Hälfte des 2. Jahrhunderts wird als Begründer einer derartigen Schule bezeichnet. Die Entwickelung dieser Presbyterschulen läßt sich nicht verfolgen; im 5. Jahrhundert aber sind sie eine wenigstens in ganz Italien verbreitete Institution, wie die Anordnung des Konzils von Vaison (Vasio) im Jahre 443 zeigt, welche den gallischen Presbytern vorschreibt, nach der in Italien eingelebten Sitte, Knaben in ihr Haus aufzunehmen, ihnen geistliche Väter zu sein und sie im Lesen der Psalmen und heiligen Schriften und im Gesetze Gottes zu unterrichten. Mit den Parochien zu verbindende Schulen verlangen die Synoden von Orange und Valence an der Rhone 529; daß die Priester in den Ortschaften des Pfarrsprengels (per villas et vicos) Schule halten sollten, ordnet das dritte Konzil in Konstantinopel 681 an. Aus zahlreichen Zügen der Legende ist zu entnehmen, daß auch die Missionäre außer dem Glaubensunterrichte Schreiben und Lesen lehrten; Cassian, der Wanderbischof von Rhätien, soll 304 wegen seiner Strenge von seinen heidnischen Schülern mit den Schreibgriffeln getötet worden sein, Patricius, der Apostel Irlands, soll so viele ABC-Bücher geschrieben haben, als es Tage im Jahre gibt.

Ein anderer Anfang des christlichen Schulwesens ist im Klosterwesen zu suchen; die morgenländischen Klosterregeln bestimmen, daß jeder Aufzunehmende das Lesen erlerne, und geben über Erziehung und Unterricht von dem Kloster zugeführten Kindern Anordnungen; so nicht nur die Regel des heiligen Basilius

des Großen, sondern schon die ältere des heiligen Pachomius († 348), so daß die Stätte des Wirkens des letzteren, Ägypten, als die Wiege der Klosterschulen erscheint[1]). Um dieselbe Zeit entstehen die Waisenhäuser, zuerst in Konstantinopel und Rom, in letzterer Metropole mit Sängerschulen verbunden.

2. Das höhere christliche Bildungswesen knüpft an die Institution des Katechumenats an. Mit dem Ausdrucke κατηχεῖν — ursprünglich umtönen, eindringlich anreden — bezeichnet die alte Kirche den der Taufe vorausgehenden Glaubensunterricht in Verbindung mit der eben dahin zielenden Zuchtübung[2]). Das Bedürfnis der kollektiven Erteilung des Katechumenenunterrichts führte auf die Form von katechetischen Lehrkursen, welche in der Fastenzeit, auf den österlichen Taufakt vorbereitend, abgehalten wurden, teils von den Kirchenvorstehern selbst, teils von dazu bestellten Lehrern (doctores, διδάσκαλοι); eine schulmäßige Form nahmen dieselben da an, wo ein regerer wissenschaftlicher Sinn Lehrende und Lernende antrieb, der Verzweigung und Begründung des Glaubensinhaltes weiter nachzugehen. Die alexandrinische Katechetenschule, welche ihren Ursprung auf den Evangelisten Marcus zurückführte, nahm von der Unterweisung der Katechumenen ihren Ausgang, schritt aber zu gelehrter Behandlung der christlichen Lehren fort, mit dem Zwecke, ebensowohl gebildete Heiden für den Glauben zu gewinnen, als gelehrte Vertreter desselben, also nicht sowohl Katechumenen als Katecheten heranzubilden[3]). Nächst Alexandria besaßen Antiochia, Edessa, Nisibis, Gandisapora und andere syrische Städte namhafte gelehrte christliche Schulen. Von Nisibis sagt der afrikanische Bischof Junilius, dort werde das göttliche Gesetz durch öffentliche Lehrer, wie in den weltlichen Schulen Grammatik und Rhetorik, in aller Form und regelrecht tradiert (ordine et regulariter traditur)[4]). Eine Übertragung dieser Institution in das Abendland betrieb Cassiodor bei dem Papste Agapitus, ohne jedoch bei den Wirren der Zeit durchdringen zu können[5]).

3. Im Abendlande fand der gelehrte Unterricht zunächst in den nach dem Vorgange des heiligen Augustinus in den Bischofssitzen errichteten Konvikten eine Stätte. Aus dem Konvikte von Hippo selbst gingen nach Possidius, dem Biographen Augustins, allein zehn durch Gelehrsamkeit ausgezeichnete Bischöfe hervor, welche selbst wieder gleiche Anstalten einrichteten. Hier war der Zweck,

---

[1]) Vgl. die treffliche Arbeit von P. L. Braunmüller, Über den Bildungsgang der Klöster des 4. und 5. Jahrhunderts, Programm der Benediktinerstudienanstalt Metten 1856. — [2]) Vgl. Ad. G. Weiß, Die altchristliche Pädagogik dargestellt in Katechumenat und Katechese der ersten sechs Jahrhunderte, Freiburg i. B. 1869, S. 40. — [3]) Daß diese Anstalt ihre anfängliche Bestimmung immer im Auge behielt, zeigt die unter Origenes vorgenommene Abscheidung des Glaubensunterrichts für Anfänger, und des theologischen für Fortgeschrittene. Eus. Hist. eccl. VI, 15. Die Verbindung von paganischen und christlichen Studien, wie sie in Alexandria auftritt, zeigen Missionsschulen viel späterer Zeit auf ganz anderem Boden in ähnlicher Weise. In den seit 1840 errichteten katholischen Lehranstalten Chinas werden erst durch sieben bis acht Jahre die chinesischen Wissenschaften gelehrt, wie sie für die Bildungsprüfungen erfordert werden, und wird dann zu den christlichen vorgeschritten. — [4]) Junilius, De part. div. legis bei Conring, De antiq. academ. I, 29. — [5]) Cassiodor, De divin. et hum. lection. Praef.

dem Klerus der Diözese Nachwuchs zu sichern; doch müssen auch solche Zutritt gehabt haben, welche sich für den geistlichen Beruf noch nicht entschieden hatten; es ist mehrfach von weitern und engern Schülerkreisen, die sich um Bischöfe sammelten, die Rede; wie unter andern in der Lebensbeschreibung des heiligen Petrus Chrysologus, der seine Ausbildung in den ersten Jahrzehnten des 5. Jahrhunderts bei Cornelius, dem Bischof von Imola, erhielt und aus einem exoterischen in einen esoterischen Schülerverband aufstieg, in welchem er erst die Vorbereitung zum Priesteramte erhielt[1]). Die Ausbildung der Episkopalschulen des Abendlandes geht mit der der Klosterschulen Hand in Hand. Die Regel des heiligen Benedikt gibt zwar über den Unterricht keine ausdrücklicheren Bestimmungen als die älteren Klosterregeln, der Ordensstifter selbst war den Studien eher ab- als zugeneigt, der große Gregor, der Stolz des Ordens, erklärte, die Worte der göttlichen Weissagung dürften nicht den Regeln Donats angepaßt werden[2]) und das Lob Christi könne nicht mit dem Preise Jupiters in demselben Munde wohnen; allein die Bestimmung der Regel, daß sich die Brüder drei Stunden täglich mit Lesen beschäftigen und in der Fastenzeit ganze Bücher durcharbeiten sollten, enthielt den Keim der so segensreichen wissenschaftlichen Bestrebungen des Ordens; die Unterweisung der oblati — der dem Kloster dargebrachten Kinder — und die Heranbildung von Ordensbrüdern zu Priestern für den Gottesdienst des Klosters nahmen bald schulmäßige Formen an. Ihres pädagogischen Berufes aber wurden die Benediktiner erst dann ganz inne, als sie sich, fern von den Mittelpunkten des Kulturlebens, halbbarbarischen Völkern gegenüber sahen, die sie dem Evangelium nicht anders dauernd gewinnen konnten als dadurch, daß sie ihnen Lehrer und Meister wurden im Ackerbau, im Handwerk, in der Kunst, in der Wissenschaft, in kultureller Betätigung aller Art. Die Benediktinerschule des früheren Mittelalters ist nur ein Teil eines ganzen Komplexes von Einrichtungen zu zivilisatorischen, aus der Missionsaufgabe erfließenden Zwecken; sie erweitert ihre Arbeit auf den ganzen Bildungsinhalt: die Elementarkenntnisse, die freien Künste, die Autorenlektüre, die Theologie, und zieht selbst Fachwissenschaften, wie Medizin, Feldmeßkunst u. a., in ihren Kreis; sie gliedert sich, um zugleich ihrer ursprünglich geistlichen und den neuen säkularen Aufgaben gerecht zu werden, in die schola claustri oder interior, bestimmt für den Nachwuchs des Klosters, und die außerhalb der Klausur liegende schola canonica oder exterior für die den weltlichen Berufsarten entgegengehende Jugend; sie erhebt sich, dank der unermüdeten und opferfreudigen Arbeit, die in ihren weihevollen Räumen Platz greift, zu vorbildlicher Bedeutung für das ganze Schulwesen des Mittelalters.

---

[1]) Vgl. die Biographie desselben von K. v. Stablewski, Posen 1871. — [2]) Die Äußerung Gregors lautet: Non metacismi collisionem fugio, non barbarismi confusionem devito, situs motusque praepositionum, casusque servare contemno: quia indignum vehementer existimo, ut verba coelestis oraculi restringam sub regulis Donati Praef. Jobi. I. p. 6. Man kann nicht sagen, daß sie der Grammatik den Krieg erklärt; sie bezeichnet nur die grammatische Peinlichkeit als überflüssig für den Theologen.

4. Verglichen mit den Lehranstalten des klassischen Altertums, zeigen die altchristlichen hauptsächlich drei unterscheidende Merkmale. Vermöge ihres bestimmt ausgesprochenen religiös-sittlichen Endzweckes sind sie nicht nur Bildungs-, sondern zugleich Erziehungsanstalten, was sich auch äußerlich in ihrer konviktorischen Form ausspricht, die dem griechisch-römischen Schulwesen fremd ist; sie haben ferner die Tendenz, vom Zentrum der religiösen Unterweisung aus alle Bildungsstoffe in sich hereinzuziehen und so die Gesamtaufgabe der Bildung auf sich zu nehmen, während die antiken Schulen sich auf gewisse Disziplinen beschränkten, also der Lernende angewiesen war, mehrere Schulen, die des Grammatikers, des Rhetors, des Musikers usw. zu durchlaufen; sie haben endlich vermöge ihres Zusammenhanges mit der Kirche den Charakter öffentlicher, von einem geschlossenen und geachteten Stande erhaltener und geleiteter Anstalten, während das antike Lehrwesen, wenigstens in seiner Blütezeit, nur das lockere Aggregat privater Unternehmungen darstellt. Wollte man für das christliche Bildungswesen ein Analogon im Altertum aufsuchen, so müßte man bis zu den morgenländischen Völkern zurückgreifen und etwa das altägyptische Tempelschulwesen mit seinen konviktorischen Anstalten und seinem priesterlichen Unterrichte und Lehrstande heranziehen. Doch wird man kaum auf die Übereinstimmung Gewicht legen können, da beide Erscheinungen nach Geist und Zweck weit auseinander gehen. Jenes altmorgenländische Bildungswesen arbeitete mit einem national begrenzten Inhalt, an welchem die scharf geschiedenen Klassen der Gesellschaft nur einen abgestuften Anteil erhielten und der je länger je mehr geistloser Erstarrung verfiel; das christliche Bildungswesen dagegen ist das Glied eines Organismus, der die Unterschiede des Volkstums übergreift, die der sozialen Stellung mildert, indem er den Menschen als solchen durch Bindung zur Freiheit führt; es hat an der lehrenden Kirche seinen Stützpunkt und Hintergrund, an dem von ihr verwalteten Lehrgute einen Jungbrunnen, von dem ihm im Wechsel der Zeiten immer neue Erfrischung und Stärkung gekommen ist. Die christlichen Völker sind lehrende Völker; sie sind es geworden, weil die christliche Kirche eine lehrende ist, und sie haben in der Ausgestaltung des Bildungswesens das Altertum weit überholt, weil an derselben die plastischen Kräfte, die in der Kirche walten, mitgearbeitet haben.

VI. Die Bildung des Mittelalters.

§ 18.

Das Bildungswesen des Mittelalters [1]).

1. Mit einem dem 17. Jahrhundert entstammenden Ausdrucke nennen wir den tausendjährigen Zeitraum, welcher mit der Völkerwanderung anhebt und mit den Neubildungen des 16. Jahrhunderts schließt, das Mittelalter, einer wenig zutreffenden, weil von dem äußerlichsten Merkmal ausgehenden Bezeichnungsweise stattgebend. In Wahrheit ist jener Zeitraum nicht sowohl ein mittleres, als vielmehr ein Anfangsalter: die Periode der anhebenden christlich-europäischen Zivilisation und Kultur, die Jugendepoche der modernen Völker. So wenig wie der Name sind die an denselben angehefteten Nebenvorstellungen haltbar, daß dieses Weltalter eine Zeitwüste, ein Winterschlaf der Menschheit, eine Pause der Kulturgeschichte gewesen sei, da es vielmehr von umfassender und reger geschichtlicher Arbeit erfüllt erscheint, welcher die Neuzeit einen namhaften Teil der Voraussetzungen ihres eigenen Schaffens verdankt: neue Nationen werden der Zivilisation gewonnen, Mischvölker klären sich zu charaktervollen Nationalitäten ab, an Stelle der geographischen Einheit der griechisch-römischen Geschichte — des Mittelmeergebiets — wird Europa zu einer solchen erhoben, an Stelle des Weltreiches, der einzigen dem Altertum bekannten Form der Vereinigung der Völker, wird die Kulturgemeinschaft selbstständiger Nationen gesetzt. Darin aber stehen allerdings die Völker des Mittelmeeres gegen die des Altertums zurück, daß sie weniger als diese aus dem Eigenen schöpfen, vielmehr wesentliche Impulse ihres geschichtlichen Lebens von außen empfangen, und daß es daher eines langen Prozesses zur Angleichung der herangebrachten Elemente bedarf, der dafür eine um so reichere Entwickelung einleitet. Die Zivilisation und Kultur, deren Anfangsstadien in das Mittelalter fallen, ist eine abgeleitete; sie verdankt den Anstoß zu ihren Schöpfungen einesteils dem Christentum, anderenteils antiken Traditionen, Motive, welche erst in den Lebensinhalt eingearbeitet werden mußten, ehe die nationalen Kräfte zur Mitwirkung entbunden werden konnten.

---

[1]) Zu dem Folgenden vgl. Dr. F. A. Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts (Stuttgart 1885, Cotta) und E. Michael, S. T. Geschichte des deutschen Volkes II, S. 342—428 und III, S. 279—319, sowie die einschlägigen Artikel der zweiten Auflage des Kirchenlexikons von Wetzer und Welte. Herder, Freiburg.

So ist auch das Bildungswesen des Mittelalters zunächst auf Empfangen, Fortführen, Nachahmen von Vorhandenem gestellt und von jener Starrheit und Schwerfälligkeit nicht frei, welche jeder Art von Anfängerschaft unvermeidlich anhaftet. Das Bildungsstreben war im Mittelalter auf ungleich schwierigere Bahnen angewiesen als je bei den klassischen Völkern; es mußte neben dem christlichen Lehrinhalte einen harten und spröden Stoff, den Niederschlag der römischen Bildung, bewältigen, dürre und dornige Kompendien zu Wegweisern nehmen, eine fremde, auf fremdartige Gedankenkreise bezogene, gealterte Sprache als sein Medium verwenden; die Kirche gewährte ihm eine Stätte und ließ ihm ihre organisatorische Kraft zugute kommen, allein sie forderte es zugleich unumschränkt in ihren Dienst und bestimmte danach seinen Spielraum. Die harte Lernarbeit jener Jahrhunderte mag uns im einzelnen oft dürftig und unfruchtbar vorkommen; im ganzen angesehen, erscheint sie als eine strenge Schulung, welche die jugendlichen Völker durchmachen mußten, um zu freierer Bewegung und eigenem Schaffen zu gelangen. Es sind aber keineswegs schülerhafte Leistungen, bei denen das Mittelalter auf diesem Gebiete stehen blieb: es hat vielmehr die Formen, welche sich das christliche Bildungswesen auf römischem Boden gegeben hatte: die Klosterschule, das bischöfliche Konvikt und die Pfarrschule, nicht nur fortgeführt, sondern auch weitergebildet und ausgebreitet und hat daneben neue Schöpfungen hervorgebracht, für welche es kein Vorbild im Altertume fand: das ritterliche Bildungswesen, das Lehrwesen der Zünfte und das Zunftwesen der Lehre, wie es sich in den Universitäten darstellt.

2. Von den klösterlichen Lehranstalten des Mittelalters haben die Benediktinerschulen ihren unangefochtenen Ehrenplatz in der Geschichte der Bildung erhalten. Der alte Wahlspruch der schwarzen Mönche, daß das Heil, der Schatz, der Ruhm und die Festigkeit des Ordens in seinen Schulen liege [1]), fand besonders in der Zeit der Neubildungen nach der Völkerwanderung seine Bewahrheitung. Die Männer, welche in der Periode der Karolinger und der Ottonen dem Bildungsstreben die Bahnen anwiesen, gehören fast alle diesem Orden an, oder danken ihm doch ihre Ausbildung. Ihre Reihe eröffnet Beda der Ehrwürdige, der scholasticus von Yarrow, der Vater der englischen Geschichtschreibung, † 735 [2]); die Tradition macht Alcuin oder Albinus, geboren 735, † 804, zu seinem Schüler, den inneren Zusammenhang zwischen beiden fälschlich als einen äußeren auffassend. Alcuin, des großen Karls Berater und Freund, ist der erste der Meister, von denen nach verschiedenen Seiten gleichsam strahlenförmig Impulse der Bildung ausgingen; seine Klosterschule zu Tours ist die erste jener weithin leuchtenden Musteranstalten und Lehrerpflanzstätten, welche in jenen Jahrhunderten die Stützpunkte des Studienwesens

---

[1]) Ziegelbauer, Hist. Ord. S. B. I, p. 652. Veterum coenobitarum frequens erat istud keleusma: Ex scholis omnis nostra salus, omnis felicitas, divitiae omnes ac ordinis splendor constansque stabilitas. — [2]) Karl Werner, Beda der Ehrwürdige und seine Zeit 1875. Seine Gelehrsamkeit hatte einen solchen Ruf, daß man später ein viel benutztes Repertorium philosophischer Aussprüche ihm zuschrieb, obwohl darin Männer genannt werden, die lange nach ihm lebten. Erdmann, Grundriß der Geschichte der Philosophie I², § 153.

bildeten: sein Genosse Paschasius Radbertus organisierte die Klosterschule von Corbie, von der wieder die des sächsischen Corvey der Ableger wurde; sein Freund Leidrad erhob die Domschule von Lyon, Arnulph die von Salzburg zur Blüte, von seinen Schülern gestaltete Rhabanus die Lehranstalt des Stiftes Fulda nach dem Muster der turonischen, schuf Ludger die Domschule von Münster, Haimin die Schule von Arras, welche wieder für die Studien zu St. Amand (Milo und der Musiker Hucbald) und zu Auxerre (Heiricus) das Vorbild abgab, der Anregungen nicht zu gedenken, welche die Schulschriften des Meisters weit über die Grenzen des Frankenreiches hinaustrugen [1]). In der folgenden Generation bildete einen Knotenpunkt des benediktinischen und damit des Schulwesens überhaupt die Lehranstalt von Fulda, welche Rhabanus Maurus, geb. 775, † 856, eingerichtet hatte, und nach deren Muster die Schulen der älteren Abteien zu St. Gallen (Wernbert und Hartmut) und zu Reichenau (Walafried Strabo) reformiert und zahlreiche andere, zu Weißenburg (Otfrid), Hersfeld (Strabus), Hirschau (Hidulph und Ruthard), Ferrières (Servatius Lupus) eingerichtet wurden; auch Rhabanus, der praeceptor Germaniae, wirkte über die Kreise, die das Anregende seiner bedeutenden Persönlichkeit unmittelbar empfanden, weit hinaus durch seine methodischen und enzyklopädischen Schriften. Der Mann, welcher für die Zeit der Ottonen und ersten Capetinger eine ähnliche Bedeutung hat, der Auvergnate Gerbert, als Papst Sylvester II., † 1003, gehört dem Orden selbst nicht an, schuldet ihm aber seine Ausbildung; er erhielt dieselbe in dem Kloster Aurillac, welches Odo von Klugny, der Schüler Remigius' von Auxerre, zur Blüte brachte, welcher letztere wieder durch seinen Lehrer Heiricus mit dem alcuinschen Kreise zusammenhängt. Gerbert, „als Lehrer so ausgezeichnet, daß jede Schule unter ihm zum Lehrerseminar wurde", wirkte in Reims und Paris und legte den Grund zum Ruhme der Schulen von St. Germain aux Prés (Ingo), von Auxerre (Johannes von Auxerre), von Fleury (Abbo), von Chartres (Fulbert), von Mittelach (Nithard und Remigius) u. a.; mit ihm beginnt die Einwirkung arabischer Wissenschaft auf das Abendland, und mit dem dialektischen Interesse, welches in seiner Schule erwachte, hebt die Scholastik an [2]). Eine ihrer frühesten Pflanzstätten, die berühmteste Schule der Dialektik in der christlichen Welt, war das Benediktinerkloster Bec in der Normandie, wo Lanfranc Prior und dessen Schüler Anselm von Canterbury (geb. 1035, † 1109) Abt war. Die Erzabtei von Monte Cassino erhob sich um dieselbe Zeit zu neuer Blüte; von hier nahm damals die Pflege eines Seitenzweiges der Rhetorik, die ars dictandi, ihren Ausgang; hier machte der heilige Thomas von Aquino seine Studien.

3. Die zahlreichen Orden, welche sich seit dem 10. Jahrhundert von dem Benediktinerorden abzweigten, indem sie dessen Regel erneuerten und verschärften, nahmen auf das Bildungswesen einen weniger direkten Einfluß, aber sie übten eine indirekte Einwirkung durch die Hebung des kirchlichen Lebens und des christlichen Ernstes. Die Regel der Cluniacenser verwarf das Studium der

---

[1]) K. Werner, Alucin und sein Jahrhundert, 1876. — [2]) K. Werner, Gerbert von Aurillac, 1877.

heidnischen Schriften als gefährlich, und die Cisterzienser und Prämonstratenser legten auf die Pflege der Studien nicht gleichen Wert wie der Stammorden; doch gewannen ihre Klöster für die östlichen Länder: Brandenburg, Meißen, Schlesien, Polen, eine ähnliche Bedeutung, wie sie die der Benediktiner für die westlichen gehabt hatten, und manche dieser Stifte waren namhafte Studiensitze. Welchen Faktor des öffentlichen Lebens alle diese Orden repräsentierten, läßt sich aus der Zahl entnehmen, bis zu welcher gegen Ende des Mittelalters ihre Klöster gewachsen waren: man zählte um 1500 in der Christenheit nicht weniger als 37000 zu dem Benediktiner- und all seinen Zweigorden gehörige Häuser; denkt man auch nur den zwanzigsten Teil mit Lehranstalten versehen, so stellen diese ein nicht geringes Kontingent zum Schulwesen jener Zeit.

Die beiden großen, im Zeitalter der Kreuzzüge entstandenen und rasch erblühten Mendikanten- oder Bettelorden, die Franziskaner und Dominikaner, griffen in wesentlich anderer Weise in das Bildungswesen ein. Der Predigt und religiösen Belehrung des Volkes sich widmend, wandten sie sich anfangs von gelehrten Studien ab; der heilige Franciskus von Assisi enthob den Vorsteher eines Bruderhauses in Bologna von seiner Würde, weil dieser daselbst eine Studienanstalt eingerichtet hatte, und sagte: „Das Leben soll die Gelehrsamkeit der Brüder sein, die Frömmigkeit ihre Eloquenz"; allein es wird von Franciskus auch erzählt, er habe jedes beschriebene Blatt, das er fand, sorgfältig aufgehoben: „weil es Buchstaben sind, aus denen der glorreichste Name Gottes sich zusammensetzt". Im Laufe der Entwickelung des Ordenslebens machte sich bald die Einsicht geltend, daß keine Art der Lehre ohne Geistesarbeit und Forschung gedeihen könne, und jene Orden entwickelten eine mannigfaltige unterrichtliche Tätigkeit, welche so gut die Hochschule wie die Elementarschule umfaßte. Für die Entfaltung ihres wissenschaftlichen Wirkens war es entscheidend, daß sie sich 1259 das Recht je eines Lehrstuhles an der Pariser Universität erkämpften; die Kirchenlehrer Thomas von Aquino, „der Fürst der Scholastik", und Bonaventura waren die ersten, welche von diesem Rechte Gebrauch machten. Wie die älteren Orden verbanden die Mendikanten Lehranstalten mit ihren Klöstern, wirkten jedoch außerdem als Lehrer in Stadtschulen, als Wanderprediger und Christenlehrer auf dem Lande, als Verfasser von Jugendschriften, Volksbüchern, Lehrtexten, Sammelwerken. Von dem Minoriten Alexander aus Villedieu rührt das populärste lateinische Sprachbuch des Mittelalters, das Doctrinale, her, geschrieben um 1200, bis zum Jahre 1500 über hundertmal gedruckt[1]); der Dominikaner Vincenz von Beauvais (um 1300) ist der Verfasser der großen Enzyklopädie, welche das Wissen des späteren Mittelalters zusammenfaßt (s. u. § 19).

[1]) Abgedruckt in Bd. XII der Monumenta Germaniae Paedagogica 1893 mit dankenswerten Beigaben von Dr. D. Reichling. Als die Quelle des barbarischen Lateins wurde es von den Humanisten scharf angegriffen, hat jedoch neuerdings von Haase, Eckstein u. a. günstigere Beurteilung gefunden; aus der Syntax des Doctrinale (diasintastica) sind nicht wenige Namen und Bestimmungen in unsere Grammatiken übergegangen, vgl. Eckstein in dem Artikel „Lateinische Sprache" in Schmids Enzyklopädie IX[1], S. 512. Vgl. unten § 19, 7.

Nächst den Mönchsorden waren auch die ihnen ähnlich organisierten Orden, Vereine und Brüderschaften, in denen das geistliche und das weltliche Element gemischt erscheinen, für den Unterricht tätig. Mehrfach werden die Johanniter (Rhodiser, Malteser, gegründet 1048) als Stifter und Inhaber von Schulen genannt; ebenso die Marianerritter (Deutschherren, gegründet 1190), deren Hochmeister Winrich von Kniprode († 1382) in dem Ordenslande Preußen — dessen erste Schulen schon Papst Honorius III. um 1228 hatte einrichten lassen — den öffentlichen Unterricht mit Eifer förderte; von ihm wird die Äußerung berichtet: „Es wird unserem Orden nie an Geld und Gut, wohl aber an klugen und getreuen Leuten mangeln, darum muß man mit allem Ernste nicht bloß einige, sondern viele Schulen in Preußen anlegen." Die seit dem 13. Jahrhundert auftretenden Calandsbrüderschaften nahmen sich neben der Armenpflege auch der Waisenerziehung an und erscheinen hier und da ebenfalls als Gründer der Schulen. Zu höherer Bedeutung schwang sich die „Brüderschaft des gemeinsamen Lebens" (Hieronymianer, Gregorianer, Fraterherren) auf, deren Stifter Geert Grote (Gerhardus Magnus) aus Deventer ist, und die ihr erstes Haus 1384 zu Deventer errichtete; hundert Jahre später waren die Fraterhäuser von der Schelde bis zur Weichsel verbreitet; durch den Verkehr mit dem Mutterhause zur Einheit verbunden, wirkten sie für den Volks- und den gelehrten Unterricht, popularisierten die heiligen Schriften und arbeiteten der Studienreform, welche der Humanismus heraufführte, vor.

4. Aus den bischöflichen Konvikten der älteren Zeit entwickelten sich im Mittelalter die Dom- oder Kathedralschulen[1]). Der Kanon Chrodegangs von Metz († 766) führte im Anschluß an die Regel des heiligen Benedikt das gemeinsame Leben des Klerus der bischöflichen Kirchen ein und wies dem scholasticus (scholaster, didascalus, magiscola, cancellarius) die Obsorge über die der Genossenschaft dargebrachte Jugend zu[2]). In der Blütezeit der Domschulen unterrichteten nicht selten die Bischöfe selbst, stets die Scholastiker; später ernannte man kundige Mönche, besonders Benediktiner, oder auch Weltliche zu Lehrern; zu Zöglingen hatten diese Schulen nicht bloß angehende Kleriker, sondern auch die Söhne des Adels und selbst der Fürstenhäuser. Wie bei den Klosterschulen (§ 17, S. 158) tritt auch hier die Spaltung der Anstalten ein in innere konviktorische, für den Nachwuchs des Klerus bestimmte, und äußere, für die Laien geöffnete Schulen, erstere mehr Erziehungs-, letztere Lehranstalten. Hervorragende Domschulen, wie die Anstalt im Lateran in Rom, die Schulen von Lyon, Reims, Lüttich, Paderborn, Goslar u. a., stehen an

[1]) Zu dem Folgenden vgl. M. Siebengartner, „Schriften und Einrichtungen zur Bildung der Geistlichen" 1902 (Bd. XIV der Herderschen Bibliothek der katholischen Pädagogik). — [2]) Als Begründer der Domschulen kann man, wie es vielfach geschieht, den heiligen Chrodegang nicht bezeichnen, da in der ältesten Fassung seiner Regel (Migne, Patrologiae cursus, Patres Latini, t. 89, p. 1057) nur von der Überwachung der pueri parvi et adulescentes die Rede ist. Erst die späteren Fassungen geben nähere Bestimmungen. Vgl. Dr. Kahl, Der hl. Chr. in der Geschichte der Pädagogik in den „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" von K. Kehrbach. Berlin, Hofmann. Jahrgang XI (1901), Heft 4, S. 239—251.

Ruhm den klösterlichen Studiensitzen nicht nach, verhalten sich aber diesen gegenüber doch mehr empfangend und nachbildend. Der Umstand, daß im 11. Jahrhundert die Kanoniker das gemeinsame Leben aufgaben und der Unterricht bezahlten Stellvertretern zugewiesen wurde, brachte den Verfall der Kathedralschulen mit sich, die bald an den Universitäten Nebenbuhler fanden, mit welchen sie nicht wetteifern konnten. Der große Papst, der alle Elemente der kirchlichen Macht und geistlichen Bildung aus der älteren Zeit zusammenzuhalten und zu steigern bemüht war, Innocenz III., steuerte dem Verfall dieser Anstalten: er veranlaßte den Beschluß des lateranensischen Konzils von 1215, daß bei allen Kathedralen Lehrer der Grammatik und Lektoren der Theologie angestellt werden sollten, und legte beim kanonischen Verfahren gegen einen Bischof stets Gewicht darauf, ob sich derselbe der Jugendbildung angenommen habe oder nicht.

Die Fürsorge der Bischöfe für das Schulwesen bestand nicht bloß in der Erhaltung der Domschule, sondern in der Aufsicht über alle Lehranstalten der Diözese, insbesondere die mit den Parochien verbundenen Schulen. Daß im Mittelalter an den Pfarrkirchen ein mehr oder weniger schulmäßiger Unterricht erteilt wurde, ist teils durch die darauf bezüglichen Beschlüsse der Konzilien und Synoden, teils durch direkte Nachrichten bezeugt. Als Lehrer werden bald die Pfarrer selbst genannt, bald deren Gehilfen: angehende Kleriker, Küster und sonstige Kirchendiener. Daß auf dem Lande die Küsterschule schon damals die gewöhnliche Einrichtung war, zeigt eine in mehrfachem Betracht interessante Verfügung der Diözesansynode von St. Omer aus dem Jahre 1183, welche lautet: „Da die Schulen zur Heranbildung aller derer dienen, welchen einmal die Leitung der weltlichen und geistlichen Angelegenheiten in Staat und Kirche obliegen soll, so befehlen wir, daß in allen Städten und Dörfern unserer Diözese die Pfarrschulen, wo sie verfallen sind, wieder hergestellt, wo sie noch erhalten sind, mehr und mehr gepflegt werden sollen. Zu dem Ende sollen die Pfarrer, Magistrate und angesehenen Gemeindeglieder dafür besorgt sein, daß den Lehrern, wozu auf dem Lande die Küster verwendet zu werden pflegen, der notwendige Unterhalt verschafft werde. Die Schule aber soll in einem passenden Hause in der Nähe der Pfarrkirche eingerichtet sein, damit einerseits der Lehrer vom Pfarrer und den Notabeln leichter beaufsichtigt und andererseits die Schüler in die Übungen der Religion bequemer eingeführt werden können" [1]. Ist in Pfarrschulen der Art in allem wesentlichen die Volksschule gegeben, so ist doch nicht zu übersehen, daß die uns geläufige Vorstellung, daß Religion,

---

[1]) A. Stöckl, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, Mainz 1876, S. 118. Auf Grund des Lagerbuches der Kirche zu Bigge, Kreis Brilon, Westfalen, glaubte J. S. Seibertz in seiner Landesgeschichte des Herzogtums Westfalen 1839, Bd. II, Urkunden S. 433, eine Klosterschule daselbst für das Jahr 1270 und eine Art Schulzwang seitens der kurkölner Regierung nachweisen zu können, und in die ersten drei Auflagen der „Didaktik" ist eine einschlägige Stelle aufgenommen worden. Allein das Dokument gehört teilweise einer späteren Zeit an, kann also nicht als Zeugnis für das 13. Jahrhundert gelten. Vgl. E. Michael, Geschichte des deutschen Volkes II, S. 419 f.

Schreiben, Lesen usw. ein besonderes elementares Lehrgebiet bilden, dem eine eigene Schulgattung entspricht, dem Mittelalter fremd ist; wo der Unterricht über die religiöse Kinderlehre hinausgeht, strebt er schon dem Lateinischen zu, ohne welches man eine eigentliche rechte Schule, die ja ihren Namen dieser Sprache entlehnt, nicht dachte; der ungelehrte Vulgärunterricht erschien lediglich als Beigabe zu der Seelsorge, also einer Funktion der Kirche, wie ja auch der gelehrte Unterricht in einer solchen Funktion, dem Lehramte der Kirche, seinen vornehmlichen Beziehungspunkt suchte.

5. An dem geistlichen Schulwesen des Mittelalters hatte die Laienwelt lernend und selbst lehrend Anteil, und darum entwickelte sich kein jenem gegenüberstehendes Laienschulwesen, als eine besondere Institution. Was in älterer Zeit von Laienschulen vorhanden war, geht wesentlich auf römische Traditionen zurück; besonders in Italien und im südlichen Frankreich findet sich ein von gelehrten Laien erteilter Unterricht in den sieben freien Künsten, von der Kirche zugelassen und beaufsichtigt, aber nicht veranlaßt; das römische Recht wurde in Italien durch weltliche Lehrer fortgepflanzt, bis die Universitäten dasselbe aufnahmen [1]), und ebenso muß die Heilkunde, die in manchen Klöstern allerdings eine Stätte fand, daneben auch durch weltliche Lehrtätigkeit überliefert worden sein, ehe dies den medizinischen Fakultäten zufiel. Nicht ohne Zusammenhang mit den Cäsarenschulen sind die Hofschulen (scholae palatii oder palatinae), die zuerst im Frankenreiche auftreten; schon die Merowinger besaßen eine solche, wahrscheinlich der schola Gallica palatii zu Trier nachgebildet; sie erblühte unter Karl dem Großen durch die Lehrtätigkeit Alcuins und Petrus' von Pisa; unter Karl dem Kahlen in Paris fixiert, zählte sie den Griechen Mannon, welcher platonische und aristotelische Schriften ins Abendland brachte, und Johannes Scotus (Eriugena), später auch Remigius von Auxerre zu ihren Lehrern; sie verschmilzt später mit der Domschule von Notre-Dame. Im 10. Jahrhundert tritt die Hofschule der Ottonen auf, unter Bruno, Ottos I. Bruder, nachherigem Erzbischof von Köln [2]). Der Einrichtung nach waren diese Anstalten von den geistlichen Schulen nicht eben weit verschieden, hatten geistliche Lehrkräfte und bildeten so gut für die kirchlichen wie für die weltlichen Ehrenstellen vor, aber sie waren Institute des weltlichen Oberhauptes und bezeichnen insofern eine eigene Kategorie und den Keim der landesfürstlichen Hochschulen, wie sie schon unter den Hohenstaufen erstanden.

Ein eigenartiges weltliches Bildungswesen ohne schulmäßige Formen und ohne gelehrten Inhalt trat mit dem Rittertum, der edlen Schöpfung des Zeitalters der Kreuzzüge, ins Leben. In demselben wirken nationale Elemente mit, welche auf das vorchristliche Germanentum zurückgehen, und das Bild der Erziehung, welche nach der Edda der junge Edelmann empfängt, nimmt manchen

---

[1]) In Rom bestand im 10. Jahrhundert eine Rechtsschule und der römische Richter empfing unter feierlichem Zeremoniell das Rechtsbuch Justinians, „um Rom, Trastevere und den Erdkreis danach zu richten". Gregorovius, Geschichte der Stadt Rom im Mittalalter III, 161 und 525 f. — [2]) Über die Hofschulen vgl. Kämmel, Mittelalterliches Schulwesen in Schmids Enzyklopädie IV¹, S. 778 f. und 789, 793.

Zug der ritterlichen Zucht vorweg: „Die Mutter gebar und barg in Seide ein Kind, das genetzt ward und Jarl genannt; licht war die Locke und leuchtend die Wange, die Augen scharf, als lauerten Schlangen; daheim erwuchs der Jarl in der Halle mit Lindenschälen, Sehnenwinden, Bogenspannen und Pfeileschäften, Spießewerfen, Lanzenschwingen, Hengstereiten, Hundehetzen, Schwerterziehen, Den-Sund-durchschwimmen; da kam zu dem Hause Rigr daher, Rigr lehrt' ihn Runen kennen, nannte mit eigenem Namen den Sohn, hieß ihn zu Erb und Eigen besitzen Erb und Eigen und Ahnenschlösser“ [1]). In der ritterlichen Bildung erscheinen die kriegerischen Übungen der alten Zeit zu jenen Fertigkeiten und Künsten gesteigert, von denen im Turnier die Probe abzulegen ist; an Stelle der Runen und alten Kunde tritt die Kunst des Saitenspiels und die Kenntnis der Sprachen und der Aventüren. Mit dem Worte vrümecheit, sprachlich unserm Frömmigkeit entsprechend, aber der Bedeutung nach durch: Tüchtigkeit, Trefflichkeit wiederzugeben, wird die Tugend des Ritters, mit dem Ausdrucke hubschheit, d. i. Höfischkeit, Übertragung des französischen courtoisie, der edle Schmuck seiner Persönlichkeit bezeichnet. Der Bildungsgang des jungen Ritters war nicht weniger bestimmt geregelt als der des angehenden Klerikers, und selbst die Abstufung der sieben freien Künste übertrug man auf die ritterlichen Übungen. Die Schule des adligen Knaben war der Hof eines angesehenen Ritters; der Vater leitete wohl die Erziehung im ganzen, aber überließ anderen ihre Durchführung; das Lernen wurde als untrennbar vom Dienen gedacht, und für dieses war das fremde Haus der geeignetere Ort als das väterliche. Die niedere Stufe dieses Dienstes wurde bis zum vierzehnten Jahre durchlaufen; mit der Schwertnahme, welche vor dem Altar unter priesterlichem Segen geschah, erstieg der Edelknecht (juncherre, damoiseau) die höhere; mit dem Ritterschlag, den er durch Proben des Mutes und ritterliche Leistungen erwarb und worauf er sich durch Gebet, Fasten und Empfang der heiligen Sakramente vorbereitete, wurde er im 21. Jahre losgesprochen. Zu erlernen waren in der Dienst- und Lehrzeit zunächst die ritterlichen Übungen vom Klettern und Springen an bis zum Schirmen und Fechten mit Schwert und Schild; ferner das Zeremoniell aller Art, der Frauendienst, das hovespil, d. i. die geselligen Spiele, das wohlanständige Benehmen: das mit zühten sprechen unde stên, das Saitenspiel und der Gesang. Die Kunst des Schreibens blieb dem ritterlichen Lehrling häufig erlassen; aber großes Gewicht wurde gelegt auf das senden durch vremde språche unt vremdiu lant; der deutsche Knabe lernte welsche Bücher verstehen; mehrfach wird auch das Erlernen des Lateinischen, ja selbst des Griechischen erwähnt. In den Gedankenkreis des höfischen Zeitalters aber führten die Jugend die aventiuren ein, die Sagen, Dichtungen, Geschichten von ritterlicher Großtat aller Zeiten: denn si bezeigent vil gar, waz ein ieglich man tuon sol, der nach vrümcheit wil leben wol; zu diesem Bildungselemente gibt auch das Altertum seinen Beitrag in den romantisch umgedichteten Sagen von dem trojanischen Kriege, Äneas' Fahrten, Alexanders Kriegszügen [2]). Die ritterliche Bildung ist eine ständische und

[1]) Die Edda übersetzt von Simrock, Stuttgart 1855, S. 128. — [2]) Thomasin von Zircläre gibt im „Welschen Gast“ (abgefaßt um 1216) die Mären an, welche

darum auf einen Beruf bezogene, allein sie baut sich auf allgemeineren Elementen des geistigen Lebens, dem christlichen, germanischen, romanischen und romantischen auf und ist in nicht geringem Grade auf Durcharbeitung der Persönlichkeit angelegt [1]).

6. So groß der Gegensatz zwischen höfischem und bürgerlichem Wesen ist, so zeigen doch die Lehreinrichtungen der Zünfte eine gewisse Verwandtschaft mit denen des Rittertums; auch sie beruhen auf der Voraussetzung, daß Lernen und Dienen untrennbar zusammengehören, auf der Einhaltung scharfbegrenzter Stufen, die der Lehrling zu durchlaufen hatte, um Glied einer geschlossenen Gemeinschaft zu werden, und auf der Überlieferung von spezifischen Fertigkeiten, Bräuchen, Vorstellungen, die doch zugleich mit dem Gesamtbewußtsein und dem Ideenkreise der Zeit in Verbindung stehen, so daß dieses Lehrwesen, obwohl ein berufliches, doch als ein Zweig der allgemeinen Bildungsarbeit angesehen werden kann. Die Zünfte hatten neben ihrem nächsten Zwecke: den Zunftgenossen Schutz und Förderung zu gewähren, zugleich den anderen: werkmännische Fertigkeit und bewährten Handwerksbrauch zu erhalten und fortzupflanzen; danach führten sie den Namen scholae, und wurden ihre vollberechtigten Mitglieder magistri, Meister, genannt. Wer zum Handwerk Zutritt suchte, mußte „echt und recht geboren sein, aus einem rechten Ehebette, von Vater und Mutter nach Gewohnheit und Satzung der heiligen Kirche" [2]), denn das Handwerk, d. i. die Zunft, sollte „rein sein, als hätten es die Tauben belesen" [3]); die Aufzunehmenden mußten die Christenlehre durchgemacht haben, nach dem Aufkommen der Schreibschulen im 14. Jahrhundert brachten sie auch Elementarkenntnisse mit; die Aufnahme geschah nicht durch den einzelnen Meister, sondern durch die Zunft, wie es die Formel ausspricht: „In Kraft des ganzen Handwerks will ich diesen Jungen dingen." Der Meister hatte den Knaben in „Lehrzucht" zu nehmen, ihm zu weisen, „wie er mit der Hand wirken könne", und ihn gebührlich zu halten und regelmäßig zur Kirche zu schicken; auch sollte er ihm „ein kleines (Geld) zum Baden geben", „denn jeder Arbeiter, er sei groß oder klein, muß reinlich sein und seinen Körper reinlich halten, das tut

---

die Jugend vernehmen oder lesen soll, „um ihren Mut zu bereiten": Juncfrowen suln gern vernemen Andrômaches, dâ von si nemen mugen bilde und guote lêre, des habent si beidiu, vrum und êre. Si suln hôren von Enît, daz si volgen âne nît; si suln ouch Penêlopê, der frowen, volgen und Oenonê, Galliânâ und Blanscheflor, Lucînia unt Sordamor: sint si niht alle chüneginne, si mugenz sin an schoenem sinne. Juncherrn suln von Gâwân hôrn, Clies, Érec, Iwân unt suln rihten sine jugent gar nâch Gâwânes reiner tugent. Volgt Artûs, dem chünige hêre, der treit iu vor vil guoter lêre; unt hapt ouch in iuwerm muot chünic Charl, den helt guot. Lât niht verderben iuwer jugent: gedencht an Alexanders tugent. An gefuoge volget ir Tristande, Segremors, Kalogreânde. Wartâ, wartâ! wi si drungen di ritter von der tâvelrunden einer fürn ander ze vrümcheit.

[1]) Details über die höfische Bildung des Mittelalters bei A. Schultz, Das höfische Leben zur Zeit der Minnesänger, Leipzig 1879, I, S. 120 f. — [2]) Beutlerordnung in Danzig 1412 bei W. Stahl, Das deutsche Handwerk, Gießen 1874, I, S. 100. — [3]) Der Ausdruck stammt aus späterer Zeit, der Grundsatz hatte hauptsächlich für Deutschland Geltung. Stahl, a. a. O., S. 94.

auch der Seele gut" [1]). Der Lehrknabe (auch Lehrkind, Lehrbote, Lehrknecht) aber soll fleißig „Meß und Predigt hören und gute Bücher lesen lernen, bei der Arbeit fleißig sein und seine Ere nicht anders, denn durch Gottes Ere suchen" [2]). Der Lehrling hatte ein Lehrgeld zu erlegen, welches, im Falle er nichts lernte, vom Meister den Eltern zurückerstattet werden mußte; entlief der Knabe wegen schlechter Behandlung, so durfte der Meister keinen anderen aufnehmen, „da das Lehrgeld auf dem Stuhle sitzt". Der sich bewährende Lehrling stieg zum Mittler, Jünger, Halbgesellen auf; die Anrede des Meisters bei diesem Akte enthielt den Satz: „Du bist bisher Junge gewesen und hast dich zu den Jungen gehalten, jetzt wirst du Jünger und wirst dich zu den Jüngern halten, wird dir aber Gott die Gnade verleihen, daß du in den Gesellenstand trittst, so wirst du es auch mit ehrlichen Gesellen halten [3])." Die Lossprechung des Jüngers und sein Aufsteigen zum Gesellen geschah auf Grund einer Prüfung und war mit Feierlichkeiten verbunden, doch fehlte auch Scherz und Neckerei, das Hänseln des Neulings nicht [4]). Der Geselle unterstand noch der Gewalt des Meisters, doch konnte er sich diesen wählen; seine Kenntnis und Fertigkeit erweiterte er durch die Wanderschaft, die im 14. Jahrhundert schon allgemeiner Brauch war, im 15. zur bindenden Institution wurde. Hat er sich bei heimischen und fremden Meistern vervollkommnet, so „mutet", d. i. wartet er auf die Meisterschaft, welche die Zunft nach ihrem Bedarf auf Grund des gelieferten Meisterstücks erteilt. — Diese Lehreinrichtungen haben sich über das Mittelalter hinaus bis in Zeiten erhalten, welche nur deren Druck, nicht mehr deren Segen empfanden; mit ihrer Beseitigung aber hat das Lehrlingswesen die festen Formen verloren, für welche die verbesserte Volksschule samt der Real- und Gewerbeschule keineswegs Ersatz gewährten, und die Gegenwart sucht das noch, was das Mittelalter, seinen ursprünglicheren und beschränkteren Verhältnissen angemessen, besessen hatte: eine Vorbildung des Werkmannes, welche demselben gediegene technische Fertigkeit und ein auf sittlich-religiöser Grundlage ruhendes Standesbewußtsein gibt.

Das organisierte Bürgertum mußte über den Wirkungskreis der Zünfte hinaus auf das Lehrwesen Einfluß gewinnen, und dieser zeigt sich in den Stadtschulen des Mittelalters, welche teils von den städtischen Behörden (Ratsschulen, scholae senatoriae), teils von Privaten errichtet wurden und bald als Schreib- oder Briefschulen die unmittelbaren Bedürfnisse der wirtschaftlichen Stände ins Auge faßten, bald die Elemente der gelehrten Bildung hereinzogen. Von der Ortsgeistlichkeit nicht selten als unbequeme Konkurrenzanstalten scheel angesehen, wurden sie doch im allgemeinen von der Kirche nicht an ihrer Entfaltung gehindert und konnten Weltgeistliche wie Mönche als Lehr-

---

[1]) J. Janssen, Geschichte des deutschen Volkes I, 2, S. 341. — [2]) Daselbst, S. 329 aus der Flugschrift: „Eyn christlich ermanung" aus dem 15. Jahrhundert. — [3]) Stahl, a. a. O., S. 222. — [4]) Hänseln oder Hansen wird von Hansa abgeleitet, hätte somit die Grundbedeutung: in einen Bund aufnehmen. Die Sitte des Aufnehmens von Neulingen unter Neckerei und selbst Quälerei ging von der Kaufmannschaft auf die Handwerkerzünfte über und mit ihr der Name; die Nachweisungen bei Stahl, a. a. O., S. 224 f.

kräfte verwenden [1]); zugleich aber fußt auf diesen Schulen ein weltlicher Lehrstand, der sich gegen Ende des Mittelalters zunftmäßig gestaltete. Es war bei demselben Aufdingen und Freisprechen und anderer Handwerksbrauch im Schwange, so auch, zum Schaden des Lehrgeschäfts, die Sitte des Wanderns, welche nicht bloß die Schulgesellen annahmen, sondern auch die Schulmeister, die, durch leicht lösliche Verträge mit den Stadtbehörden wenig gebunden, von Ort zu Ort zogen, ihre Buden aufzuschlagen und ihre Schilder auszuhängen [2]). Dieselbe Wanderlust bemächtigte sich der Schüler, die nun ebenfalls, die scholares vagantes oder Bacchanten an der Spitze, umherschweiften, Unterhalt und Unterricht zu suchen, ein Vagabundentum, das die Reaktion gegen die festen und strengen Formen des mittelalterlichen Lehrwesens darstellt.

7. Die erfolgreichste Schöpfung des Mittelalters auf dem Gebiete des Lehrwesens, in der sich dessen Bildungsstreben gleichsam endgültig zusammenfaßt, stellen die Universitäten dar. Sie fußen auf allen Faktoren des mittelalterlichen Lebens; sie sind mit der Kirche verbunden, indem sie in dem Papste, als dem höchsten Schulherrn, ihr Oberhaupt erblicken und sich in ihren theologischen Fakultäten zu Pflegestätten der kirchlichen Wissenschaft machen; sie repräsentieren dem Rittertum gegenüber den Gelehrtenadel, wie denn ihre Promovierten beanspruchen konnten, den nobiles gleichgestellt zu werden; sie gleichen in ihrer Genossenschaftsverfassung den Zünften des Bürgerstandes und wiederholen in ihren Graden: den Scholaren, Baccalaureen und Magistern, die Stufenfolge von Lehrlingen, Gesellen und Meistern; sie werden für die erstarkende Staatsgewalt eine mächtige Stütze und zugleich die Handhabe, durch welche sich dieselbe später mehr und mehr des Bildungswesens bemächtigte; sie hängen, trotz ihrer scheinbar gelehrten Abgeschlossenheit, mit dem Volksleben in seiner ganzen Breite zusammen und jener Spruch, der von Oxford ging, hat auch für andere Universitäten Geltung: Chronica si penses, cum pugnant Oxonienses, post paucos menses volat ira per Angligenenses. Indem sie Lehrer und Schüler aus aller Herren Ländern vereinigten und in der ganzen Christenheit gültige Würden verliehen, vervielfältigten sie den intellektuellen Verkehr der europäischen Nationen und trugen wesentlich dazu bei, daß die geistigen Bewegungen, welche die Kreuzzüge, die Scholastik und später der Humanismus und die Glaubenskämpfe heraufführten, den weitesten Verbreitungsbezirk fanden.

---

[1]) Wie wenig die Päpste die engherzige Auffassung einzelner kirchlicher Organe teilten, zeigt eine Verfügung des Papstes Alexanders III. vom Jahre 1170, welche durch ein gegen einen Schulhalter in Châlons an der Marne seitens des dortigen Schulaufsehers erlassenes Verbot veranlaßt worden war. Er beruft zur Beilegung des Konfliktes den Erzbischof von Reims und schreibt an denselben: Unde quoniam, cum donum Dei sit scientia litterarum, liberum esse debet cuique talentum gratiae cui coluerit erogare, fraternitati tuae per Apostolica scripta mandamus, quatenus tam Abbati quam Magistro scholarum praecipias, ne aliquem probum et litteratum virum regere scholas in civitate vel suburbiis, ubi voluerit, aliqua ratione prohibeant vel interdicere qualibet occasione praesumant. Vgl. Schwarz, Erziehungslehre, 2. Aufl. 1829, I, 2, S. 169. — [2]) Vgl. des Verfassers Artikel: Stadtschulen in J. Loos Enzykl. Handb. der Erziehungskunde 1908, II, S. 813 f., dem die Abbildung einer Tafel von Holbein d. J. beigegeben ist.

Mannigfaltig wie die Beziehungen dieser eigentümlichen Institution sind auch ihre Anfänge. Manche Universitäten haben sich aus älteren geistlichen Schulen entwickelt, sei es durch Erweiterung und Verselbständigung der schola externa, wie z. B. die Cambridger [1]), sei es durch Anschmelzung anderer Anstalten, wie die Pariser [2]); auf einen landesfürstlichen Gründungsakt führt Oxford seinen Ursprung zurück, wenn anders die von Alfred dem Großen erbauten aulae als der Anfang der Anstalt gelten können [3]); die Reihe der zahlreichen von Fürsten gestifteten Universitäten eröffnet Neapel, die Schöpfung Kaiser Friedrichs II.; in Bologna knüpften sich die juristischen Studien an das kaiserliche Gericht, dessen Beisitzer als Lehrer auftraten, und gewannen durch Irnerius, der zu Anfang des 12. Jahrhunderts vielbesuchte Vorträge hielt, ihren Aufschwung; in Salerno bildete die Schülerschar, welche sich um Constantinus von Karthago, einen getauften Juden, sammelte, den Anfang der berühmten Ärzteschule. Wo ältere Schulen zugrunde liegen, machen die Lehrer die universitas aus; wo, wie in Bologna, Salerno und deren Ablegern, Hörerkreise den Ausgangspunkt bilden, geraten die Lehrer in Abhängigkeit von den Scholaren, welche die Genossenschaft konstituieren und den Rektor und die Magister ernennen; darin aber kommen beide Grundformen überein, daß die Anstalten Körperschaften von autonomer Verwaltung bilden. Ihre Autonomie zeigt sich zuerst und ursprünglich in der Erteilung der Würde eines Lehrers (magister, doctor), während dem Kanzler, als dem geistlichen Vorstande, noch die Erteilung des Rechtes zu lehren vorbehalten bleibt; die Verleihung des niederen Grades, des Baccalaureats, war anfänglich Sache der einzelnen Lehrer, wurde aber seit 1250 in die Funktion der Gesamtheit, also der Universität, hineingezogen und damit das System der Grade begründet [4]); die eigene Gerichtsbarkeit und sonstige Privilegien waren die äußeren Garantien der Selbständigkeit der lehrenden Korporationen. Der Gegenstand des Unterrichts war bei den zismontanischen Universitäten ursprünglich der nämliche wie bei den Kloster- und Domschulen: die Bildungswissenschaften, d. i. Theologie und die freien Künste (artes); die letzteren wurden auch an den Rechts- und Ärzte-

---

[1]) Die Mutteranstalt von Cambridge ist das Kloster Cruland oder Croyland, dessen Abt Goisfred, der in Orleans seine Bildung erhalten hatte und dem Kloster von 1109 bis 1124 vorstand, einige seiner Mönche auf dem Pachthofe Cottenham bei Cambridge ansiedelte. Von hier aus begaben sich dieselben täglich nach Cambridge, um Knaben in der Grammatik, Gereiftere in der Dialektik, später auch in der Rhetorik und in der Theologie zu unterrichten; anfangs reichte eine Scheune dazu aus, nachmals mußten die Wißbegierigen in verschiedene Häuser und Schulen verteilt werden, und schon vor Ende des 12. Jahrhunderts gingen aus der Anstalt Meister und Lehrer für ganz England hervor. Vgl. Hurter, Kirchliche Zustände zu Papst Innocenz' III. Zeiten, Bd. IV, S. 558. Huber, Die englischen Universitäten, Kassel 1839, I, S. 103. A. Zimmermann, Die Universitäten Englands im 16. Jahrhundert, 1889. — [2]) Ihren Kern bildet die Domschule von Notre-Dame, in welcher die ältere Hofschule aufgegangen war; an sie schmolzen die Schule von St. Viktor, einem von Wilhelm von Champeaux gegründeten Augustinerkonvent, sowie die Klosterschule von St. Geneviève und kleinere weltliche Schulen an. Vgl. Hahn, Das Unterrichtswesen in Frankreich, Breslau 1848, S. 15 f. — [3]) Huber, a. a. O., I, 57 f. — [4]) Huber, a. a. O., 37 f.

schulen Italiens gelehrt. Das System der Fakultäten (ordines) entstand durch die Scheidung des theologischen von dem artistischen Unterrichte und durch nachträgliche Aufnahme des römischen Rechts und der Medizin. Die Maxime: universitatem esse fundatam in artibus drückt zunächst dies historische Verhältnis aus, gewinnt aber im Fortgange den Sinn, daß die allgemeine, aus den freien Künsten gezogene Bildung die Grundlage der Fachstudien sein müsse. Auch die Idee, daß die Universität die Gesamtheit der Wissenschaften vertrete, trat erst im Laufe ihrer Entwickelung hervor; der Name universitas bezieht sich anfänglich nicht auf die Gesamtheit des Wissens, sondern auf den Verband der Lehrer und teilweise auch der Schüler, die andere übliche Bezeichnung studium generale auf die Allgemeingültigkeit der akademischen Diplome; aber es tritt eine folgenreiche Umdeutung der Worte ein, nicht unähnlich jener, welche im Altertum bei dem Ausdrucke ἐγκύκλιος stattfindet, der von den Trägern der Bildung auf deren Inhalt übertragen wird (S. 15 und 108).

8. Die geistlichen Schulen, nicht für den Unterricht allein, sondern auch für die Erziehung bestimmt, hatten ihren Kern an dem Konvikte, welches die innere Schule bildete, die Universitäten, zum Teil aus den äußeren Schulen erwachsen und in erster Linie Unterrichtsanstalten, entbehrten zunächst eines solchen Kernes und hatten einen Ersatz dafür zu beschaffen. Dazu mußte nicht bloß die im Mittelalter herrschende Ansicht, daß zur Lehre auch die Zucht gehöre und der Weg zur Bildung durch die Disziplin führe, Antrieb geben, sondern auch der Umstand, daß zu der Zahl der Scholaren zwar auch das reifere Alter, nicht weniger aber die noch der Erziehung bedürftige Jugend ein Kontingent stellte und der weitere, daß Klöster, welche ihre Angehörigen auf Universitäten schickten, eine Art Klausur für dieselben einzurichten, also gleichsam ihre innere Schule in die Universitätsstadt zu verlegen, sich bewogen fühlten. Die Institution, welche in gewissem Betracht die innere Schule ersetzt, ist die der Kollegien, Bursen, Hallen, Koderien, d. i. der Konvikte der Scholaren, in denen diese Kost und Wohnung fanden, von eigenen Vorstehern (provisores) in Sitten und Fleiß beaufsichtigt wurden und vorbereitenden oder nachhelfenden Unterricht erhielten. Die Anschmelzung solcher Anstalten an die Universitäten vollzog sich um so leichter, als auch diese einen Zug zu konviktorischer Gestaltung haben. Sie waren, wie ein neuerer Forscher sagt, „freier konstruierte Kollegiatstifte, welchen von den beiden Aufgaben solcher Institute, dem Gottesdienste und dem Unterrichte, wesentlich die letztere oblag" [1]). Die Entwickelung des Kollegienwesens gestaltete sich sehr verschieden: in Oxford und Cambridge wurde es zum Schwerpunkte der Universität und hielt die Entfaltung der Fakultäten hintan; in Paris erwuchsen Kollegien, von welchen, wie von der Sorbonne (gestiftet 1255), eine bedeutende eigene Lehrtätigkeit ausging, und Mitte des 15. Jahrhunderts waren die den Kollegien angehörenden Scholaren in der Mehrzahl; doch behielt der eigentliche Universitätsunterricht seine herrschende Stellung; in Deutschland erhoben sich die Bursen nicht zu gleichem Ansehen, aber erhielten dadurch eine folgenreiche Stellung, daß sie an manchen Orten, wie z. B. in

[1]) Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts 1885, S. 15.

Köln, zu vorbereitenden Anstalten wurden, als welche sie im 15. Jahrhundert auch den Namen gymnasia [1]) führten.

Da die facultas artium den grundlegenden Bildungsunterricht übernahm, so lag im Lehrstoffe kein genügender Grund zur allgemeinen Organisation von Vorbereitungsschulen, welche eben auch nur die artes zum Gegenstande zu nehmen hatten, und in diesem Betracht versehen die mittelalterlichen Universitäten die Funktion unserer Hochschulen und Gymnasien zugleich. Aber lokale Verhältnisse bewirkten mehrfach teils die Abzweigung elementarer Anstalten, teils die Einbeziehung kleinerer Schulen in den Bereich der Universität, also die Herstellung eines gelehrten Vorschulwesens. So gründete der englische Großkanzler Bischof Wykeham von Winchester nicht bloß ein Kollegium in Oxford, das Newcollege (1386), sondern auch ein Alumnat für 70 Schüler — der Zahl der Jünger des Heilands entsprechend — in seinem Bischofssitze, das Winchester-college, als Vorbereitungsschule für jenes; und ihm nachahmend König Heinrich VI. gleichzeitig das Kings-college in Cambridge und das vorbereitende Eton-college (1441) für die gleiche Schülerzahl [2]). Die Pariser Universität leitete schon im 13. Jahrhundert zahlreiche Lateinschulen in der Stadt und auswärts [3]) und die Prager bildete zu Anfang des 15. den Mittelpunkt des ganzen weltlichen Schulwesens von Böhmen [4]).

Die Universitäten des Mittelalters zeigen manche Unvollkommenheiten; ihre zunftmäßige Einrichtung hemmt die freiere Bewegung der Lehrer, ihr Unterricht ist auf trockenes Diktieren und Kommentieren von Texten eingeengt, ihre Disputationen kommen uns leer und unfruchtbar vor. Dennoch repräsentieren diese Anstalten eine denkwürdige Erscheinung in der Geschichte des Bildungswesens; das erstemal erscheinen in ihnen autonome Korporationen der Lehre, soziale Organismen, mit Rechten ausgestattet, durch Kooptation sich selbst erneuernd, lediglich der Pflege und Fortpflanzung des Wissens dienend. Sie gestalten sich zu Konservatorien der gelehrten Kenntnisse, die sie im ganzen Umkreise in sich fassen; sie zeigen in dem Verbande der Fakultäten die Einheit der Wissenschaft verkörpert, in deren Abstufung aber das Prinzip, daß die Lehre

---

[1]) Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen, Berlin 1864, I, S. 338. Das Wort gymnasium, meist in der Form gignasium oder gingnasium, wird im Mittelalter, mit Bewahrung der Grundbedeutung: Ringschule für Kloster, aber auch in dem Sinne von Bildungsanstalt gebraucht. So heißt es nach Ducange (s. v. Gymnasium) von einem Abt von Monte Cassino: hoc sacrum Gymnasium regere promeruit; und wird der Ausdruck: gymnasium monasteriale erklärt durch die Beziehung auf das stadium vitae praesentis agonizando percurrere; das Kloster Bec mit seiner berühmten Schule heißt gignasium Laufranci; von zwei Gesinnungsgenossen wird gesagt: acsi essent in uno gingnasio educati. Der Kreis von Philosophen, welchen Papst Urban IV. förderte, wird ein philosophiae gymnasium genannt (Jourdain, Geschichte der aristot. Schriften, übersetzt von Stahr, 1831, S. 55). Für Schulleiter kommt gignasiarcha, für Schüler gignasista vor. Dagegen war das Wort im Mittelalter so wenig als in der Renaissanceperiode Kunstausdruck für eine Schulgattung; vgl. § 23. — [2]) Schöll in Schmids Enzyklopädie, III[1], S. 80 und A. Zimmermann, Englands öffentliche Schulen, 1891. — [3]) Bücheler, daselbst II[1], S. 444. — [4]) Tomek, Geschichte der Prager Universität 1849, S. 41; vgl. daselbst, S. 187 u. f.

von den göttlichen Dingen der von den menschlichen vorausgehen und die auf jener fußende Philosophie das Band der Einzelwissenschaften bilden, daher auch die Studien von den allgemeinen Wissenschaften zu den besonderen fortschreiten müssen, von der Bildung zur Fachkenntnis. Ist die Freiheit des Lehrens allerdings eine bedingte, so ist die Freiheit des Lernens in vollem Maße vorhanden und sie wird durch die konforme Einrichtung der Universitäten, durch die allgemeine Verbreitung der Unterrichtssprache und der Lehrmittel erhöht, welche eine durch keine Landesgrenzen beschränkte Freizügigkeit den Lernenden ermöglichte.

§ 19.

Der Inhalt der mittelalterlichen Bildung.

1. Dem ableitenden Charakter ihrer Kultur entsprechend, suchten die Völker des Mittelalters den Inhalt ihrer Bildung in erster Linie in den Elementen, welche ihnen von außen gekommen waren und ihr geistiges Leben in Gang gesetzt hatten: dem Christentum und den antiken Traditionen, und erst in zweiter Linie in dem, was das eigene Volkstum hervorbrachte. Das höchste Wissen repräsentierte die Theologie; sie war das letzte Ziel der gelehrten Studien, der Mittelpunkt, dem sich alle Bildungsdisziplinen zukehrten. Für die letzteren bot das Altertum in dem System der sieben freien Künste ein fertiges, schon erfülltes Fachwerk dar, welches ein kanonisches Ansehen gewann [1]. Man legte der Siebenzahl einen höheren Sinn unter, faßte jene Disziplinen als die sieben Säulen der Weisheit oder die sieben Stufen der Erhebung des Geistes, verglich sie den sieben Planeten, sieben Tugenden usw.; ihre Bedeutung und Wechselbeziehung beschäftigte vielfach die Reflexion, die Phantasie, den Witz; sie wird in Prosa und Poesie erörtert, in Gedächtnisversen niedergelegt [2]. Der antike Name artes liberales wird beibehalten, aber seine Beziehung auf die Bildung des freien Mannes verstand man nicht mehr; man leitete nach Cassio-

---

[1]) Zu dem Folgenden kann des Verfassers Artikel Arts liberal in The Catholic Encyclopedia, New York 1906, I, verglichen werden. — [2]) So öfter bei Alcuin, De arte gramm. in.; Epist. 78; Carmen de Pontif. et Sanct. Eccl. Ebor. 1431 sq. u. s. bei Rhabanus Maurus, De inst. cleric. c. 18 sq. bei Wilhelm von Conches, De elem. philos. in dem Opp. Bedae, Basil. 1563 II, p. 313, bei Hugo von St. Victor, Erud. did. III, 3 u. a. Eine poetische Schilderung der artes von Walther von Speier bei Pez. Thes. Anecd. II, 3, p. 27. Auch Minne- und Meistersänger handeln davon, so Henry d'Andely (s. u.), Muscatblüt, Michel Behaim. Vgl. Liliencron: Über den Inhalt der allgemeinen Bildung zur Zeit der Scholastik, München 1876, S. 35. Häufig sind bildliche Darstellungen des Systems; schon Alcuin beschreibt ein Gemälde der Art. Von den Denkversen sind die üblichsten der Hexameter: Lingua, tropus, ratio, numerus, tenor, angulus, astra und das barbarische Distichon: Gram loquitur, Dia vera docet, Rhe verba colorat, Mus canit, Ar numerat, Geo ponderat, As colit astra. In politischen Versen zählt der byzantinische Gelehrte Tzetzes in den *Χιλιάδες*, 11, 525 sq. die Künste auf: *Ὁ κύκλος καὶ συμπέρασμα πάντων τῶν μαθημάτων Γραμματικῆς, ῥητορικῆς, αὐτῆς φιλοσοφίας, Καὶ τῶν τεσσάρων τε τεχνῶν τῶν ὑπ᾽ αὐτὴν κειμένων, Τῆς ἀριθμούσης, μουσικῆς καὶ τῆς γεωμετρίας Καὶ τῆς οὐρανοβάμονος αὐτῆς ἀστρονομίας.*

dors Vorgange liberalis von liber, Buch, ab, verstand also unter den artes die Bücherwissenschaften. Eine andere Bezeichnung derselben ist sapientia Hybernica oder methodus H., welche an die leitende Rolle irischer Mönche im Studienwesen des früheren Mittelalters erinnert.

Grammatik, Dialektik und Rhetorik heißen trivium, artes triviales, a. sermocinales, a. rationales, logica; die Dialektik erhält sowohl in der Reihenfolge des Studiums als dem Range nach den zweiten Platz. Die mathematischen Disziplinen: Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie werden mit dem aus mißverständlicher Deutung von trivium hervorgegangenen, aber schon bei Boëthius vorkommenden Ausdruck quadrivium bezeichnet; sie heißen auch artes quadriviales, reales oder physica, mathematica; für die Reihenfolge derselben war Cassiodor maßgebend [1]). Von Lehrbüchern wurden die Schriften von Marcianus Capella, Cassiodor, Boëthius, aber auch die zahlreichen Bearbeitungen des ganzen Systems und einzelner Disziplinen benutzt, welche das Mittelalter produzierte, und in denen der Lehrstoff bald in katechetischer, bald in poetischer Form, bald erweitert, bald kompendiarisch oder tabellarisch zugeschnitten auftritt [2]).

Trotz der hohen Achtung, in der das System der freien Künste stand, und trotz der Ansicht von ihrer organischen Zusammengehörigkeit hatten doch die Glieder desselben für das geistige Leben nicht die gleiche Bedeutung, und die fortschreitende Entwickelung zeigt auch einen Wechsel in der Bewertung derselben. Das Quadrivium gelangte niemals zu der allgemeinen Geltung, welche das

---

[1]) Die Reihenfolge der Künste ist bei Marcianus Capella, der sich Varro anschließt: 1. Grammatik, 2. Dialektik, 3. Rhetorik, 4. Geometrie, 5. Arithmethik, 6. Astronomie, 7. Musik; bei Cassiodor: 1. Grammatik, 2. Rhetorik, 3. Dialektik, 4. Arithmetik, 5. Musik, 6. Geometrie, 7. Astronomie. — [2]) Die Literatur der grammatischen und rhetorischen Lehrbücher findet man bei Eckstein, Art. „Lateinische Sprache" in Schmids Enzyklopädie, XI[1], 507 f. Interessante Details über die Grammatik des Mittelalters und ihren Lehrbetrieb gibt Ch. Thurot in: Notices et extraits de divers manuscrits latins pour servir à l'histoire des doctrines grammaticales au moyenâge, 1868, dem 22. Bande der Not. et ext. des man. de la biblioth. impériale; die Lehrbücher der Dialektik bei Prantl, Geschichte der Logik II; die mathematischen bei Cantor, Vorlesungen über Geschichte der Mathematik, I, Leipzig 1880, S. 703 f.; tabellarische Kompendien bei Lipowsky, Das Schulwesen Bayerns 1836. Das letzte berühmte, alle Materien der artes zusammenfassende und durch Zutaten erweiterte Schulbuch des Mittelalters ist die Margaritha philosophica des Kartäusers Gregor Reisch aus dem 15. Jahrhundert, es umfaßt 12 Bücher: I. De rudimentis grammatices. II. De principiis logices. III. De partibus orationis, de memoria, de condendis epistolis. IV. Arithmetica. V. De principiis musicae, und zwar musicae speculativae und practicae. VI. De elementis geometriae, wieder speculativae und practicae. VII. De principiis astronomiae. VIII. De principiis rerum naturalium. IX. De origine rerum naturalium. X. De anima. XI. De potentiis animae. XII. Principia philosophiae moralis. Die Form ist dialogisch, die Straßburger Ausgabe von 1512 hat Titelbilder und Illustrationen. In einem Appendix werden gegeben: Graecarum litterarum institutiones, Hebraicarum litterarum rudimenta, musicae figuratae institutiones, architecturae rudimenta, compositio quadrantum, astrolabii, torqueti, polymetri mit zahlreichen Abbildungen.

Trivium besaß, blieb vielmehr zumeist fachgelehrter Beschäftigung vorbehalten, zumal als sich der Stoff desselben, den man anfänglich nur aus den älteren Enzyklopädien und den Gramatikern (§ 12, S. 126) geschöpft hatte, durch die Kenntnis der von den Arabern erschlossenen Schriften Euklids vergrößerte[1]). Es fehlt zwar nicht an Beispielen von sinniger Vertiefung in die Geheimnisse des Raumes und der Zahl[2]), auch wird der apriorische Charakter der Mathematik gewürdigt[3]), allein zu einem rechten Fermente der Bildung vermag sie das Mittelalter nicht zu erheben. Nur die angewandten Disziplinen: Musik und Astronomie finden Berührungspunkte mit den leitenden Interessen; die Pflege des Kirchengesanges regte zur Erforschung der musikalischen Verhältnisse und zur Vervollkommnung ihrer Bezeichnung an und die beweglichen Feste des Kirchenjahres brachten für den Geistlichen die Notwendigkeit, den Kalender zu verstehen, mit sich[4]). Aber Kenntnis des Kalenders und des Weltsystems begegnet man auch vielfach in den Kreisen der Laien; das Ineinander der ptolemäischen Sphären, ihre Gruppierung um den zentralen Erdkörper, die leicht sich darbietende Verknüpfung mit den christlichen Vorstellungen machten das All dem Verständnisse, der Phantasie, der Dichtung zugänglicher als unsere vorgeschrittene Astronomie. Die bedeutsamste Gabe, welche im Mittelalter die Mathematik dem geistigen Leben der ganzen Gesellschaft gespendet hat, ist das indische, durch die Araber vermittelte Ziffernsystem, welches aber erst spät Gemeingut wurde[5]).

2. Die Beschäftigung mit dem Trivium war eine ausgebreitete und es stellt dasselbe die Bildungsstudien im engeren Sinne dar; aber in der Be-

---

[1]) Euklid wurde zuerst durch Adelard von Bath, den Verfasser der unter dem Namen: Der Text des Campanus gehenden Übersetzung, aus dem Arabischen in das Lateinische übertragen; vgl. Sprenger, Muhamed, Berlin 1861, I, S. III[1]. — [2]) Vgl. die Schilderung der emsigen, auf die Winternächte ausgedehnten Studien Hugos von St. Viktor in dessen Eruditio didascalica VI, 3. — [3]) So bei Rhabanus, De inst. cler. c. 22 sq. Unter den Scholastikern hebt zumeist Roger Baco die Mathematik hervor, die er alphabetum philosophiae nennt. Erdmann, Grundriß I[2], § 212, 5. — [4]) Der Kalenderkunde diente ein für den Geschmack des Mittelalters bezeichnendes Lehrmittel: die Verse des Cisio-janus, welche aus dem 10. oder 11. Jahrhundert stammen. Die Feste des Januars: Circumcisio Domini (1. Januar), Epiphania (6.), Octava Epiphaniae (13.), Felix (14.), Marcellus (16.), Antonius (17.), Prisca (18.), Fabianus (20.), Agnes (21.), Vincentus (22.), Conversio Pauli (25.), Polycarpus (26.), Carolus M. (28.), werden in die Memorialverse gebracht: Cisio-Janus Epi sibi vendicat Oc Feli Mar An Prisca Fab Ag Vincenti Pau Pol Car nobile lumen, wobei die Zahl des betreffenden Monatstages durch die Stelle, welche die erste Silbe des abbreviierten Wortes im Verse einnimmt, angedeutet ist: E ist die 6. Silbe, Fe die 14. usw. — [5]) Von der Tragweite dieses Systems haben die Gelehrten des Mittelalters noch eine geringe Vorstellung. Vincentius von Beauvais berichtet über die zu seiner Zeit noch ziemlich junge Neuerung in dem Speculum doctrinae c. 16 ganz trocken: „Inventae sunt novem figurae tales (folgen die Ziffern); qualibet in primo loco ad dexteram posita significat unitatem vel unitates, in secundo denarium vel denarios, in tertio centenarium cet.; qualibet figura posita in secundo loco significat decies magis quam in primo et sic in infinitum. Inventa est igitur decima figura talis 0 nihilque repraesentat, sed facit aliam figuram decuplum significare.

wertung seiner Disziplinen weichen die späteren Jahrhunderte von der Auffassung der früheren wesentlich ab, und zwar bildet das Durchdringen der Scholastik zu Anfang des 12. Jahrhunderts den Wendepunkt. Die vorscholastische Periode hielt sich enger an die Bestimmungen der Kirchenväter über die Studien, wie z. B. Rhabanus Maurus in seiner Schrift von der Ausbildung der Geistlichen fast nur die Gesichtspunkte reproduziert, welche Augustinus in der „christlichen Lehre“ (§ 16, S. 153 f.) aufgestellt hatte. Die Grammatik gilt als die Grundlage und Mutter aller Künste, indem sie richtig schreiben und sprechen und Texte auslegen lehrt; sie ist insofern auch das Organon der Theologie, da diese zu jener Zeit noch nicht die Form eines Systems angenommen hatte, sondern sich auf Auslegung der heiligen Schrift und der Väter beschränkte. Das Studium der Alten brachte man vornehmlich durch symbolische Auslegung mit dem theologischen in Einklang; Vergil und Seneca sah man für halbe Christen an; von Horaz, den man ethicus, den Sittenlehrer nannte, entlehnte Alcuin den Beinamen Flaccus, welchen er in dem feingebildeten Kreise führte, dessen Mittelpunkt Karl der Große war; Gerbert las mit seinen Schülern auch Terenz, Juvenal, Lucan, Cicero, Cäsar, Sallust u. a. In der Latinität suchte man sich den Alten wenigstens nahe zu halten, wenngleich das Verständnis für die Unterschiede des klassischen und des spätlateinischen Stiles mangelte. Die Rhetorik war durch Anwendung der Tropen- und Figurenlehre auf die heilige Schrift ebenfalls mit der Theologie in Verbindung gesetzt; verglichen mit ihrer Stellung im Altertum war ihre Bedeutung freilich nur eine geringe, da das Mittelalter wohl den Apparat dieser Disziplin bewahrte, aber das lebendige Interesse für die Sprachkunst verloren hatte; in den Lehrschriften wird betont, daß das rhetorische Studium nicht dringenderen und höheren Bedürfnissen den Raum beengen dürfe, und daß es nur bei schneller, durch das Talent bedingter Bewältigung von Vorteil sei, andernfalls durch Anhören oder Lektüre von Rednern ersetzt werden könne[1]. Die Dialektik endlich, die Kunst der oratio concisa, wie sie Cassiodor auffaßt, erhielt ihren Wert teils durch die formalen Dienste, welche sie jeder Untersuchung leistet, teils als Waffe gegen die Sophismen der Irrlehrer. Ihr Studium fußte bis Mitte des 12. Jahrhunderts auf den Lehrbüchern des Boëthius, der Isagoge des Porphyrius und den die sogenannte vetus logica bildenden aristotelischen Schriften de categoriis und de interpretatione, die Lehre von den Begriffen und den Urteilen.

Den äußeren Anstoß zum Aufschwunge des dialektischen Studiums und damit zu einem Umschwunge der Bildungsbestrebungen gab das Bekanntwerden des ganzen aristotelischen Organons, welches das Rüstzeug der Scholastik wurde. Indem die Scholastik die spekulativen Elemente der Theologie neu belebte und deren systematischen Aufbau in Angriff nahm, mußte sie auch den Vorstudien zu ihr und zu allen Wissenschaften eine andere Gestalt geben, und die Kunst des Definierens, Distinguierens, Beweisens, Disputierens, Systematisierens mußte eine ganz andere Bedeutung erhalten, als ihr früher beigelegt worden. So wurde die Vertrautheit mit dem ganzen Apparate der logischen

[1] Rhabanus, l. l. cap. 19.

Formeln, womit man alsbald die antike Logik erweiterte, ein Erfordernis für den Mann gelehrter Bildung; für alle Wissenschaft und Forschung wurde die Disputierkunst die hohe Schule; ohne das regelrechte Für und Wider, Wenn und Aber vermeinte man über keinen Gegenstand etwas ausmachen zu können, und man glaubte das dornige Studium der Syllogismen möglichst früh der Jugend auferlegen zu müssen. Was in den antiken Rhetorenschulen Redeaktus und Deklamation gewesen, war in den Generalstudien die öffentliche Disputation; nicht bloß Magister und Scholaren, sondern auch Fürsten und Würdenträger lauschten dem dialektischen Turnier; — soll doch Karl IV., nachdem er einer Disputation durch lange Zeit beigewohnt, geäußert haben, er bedürfe, von diesem Genusse gesättigt, keiner Mahlzeit mehr — und selbst in das Volk drang etwas von der Lust an dem Tummeln und Ringen der Gründe und Gegengründe. Gegen dieses neue Interesse traten aber die grammatisch-literarischen Studien zurück: die Zahl der antiken Schulautoren wurde geringer und man führte moderne in den Unterricht ein; die Sprachlehren paßten sich dem herrschenden Sprachgebrauche an und legitimierten dessen Barbarismen; durch Anwendung der Dialektik auf die Sprache entstand die Wissenschaft der Modisten, so genannt nach dem Titel ihrer Schriften de modis significandi, neben welchem auch der andere: grammatica speculativa vorkommt[1]). Die Rhetorik erhielt durch das Studium des Rechtes, besonders des wiedererwachten römischen, die Richtung auf das Praktische: sie wird klangvoll liberalium artium imperatrix et utriusque juris alumna genannt und treibt in der ars dictandi, der Anweisung zu schulgerechter Handhabung des Brief- und Geschäftsstils, einen Nebenzweig[2]). Die Freunde der antiken Poesie und Redekunst waren dünn gesät und nur wenige Schulen widmeten sich ihrer Pflege; eine Stadt der Autoren und der Grammatik war Orleans[3]); in gelehrter und selbst geschmackvoller Weise studierte die Alten der Kreis, der Bernhard von Chartres (geboren um 1070) zum Mittelpunkte hatte und dem Wilhelm von Conches, Adelard von Bath und Johann von Salisbury angehörten; in der Schule von Chartres (Carnotum) war das Wort gangbar, daß die Neueren auf den Schultern der Alten stehen, wie Zwerge auf Riesen[4]); dem Kultus des Aristoteles stellte man hier das Studium Platons gegenüber, welches zugleich das Interesse für Mathematik mit sich brachte, wie

---

[1]) Eckstein, a. a. O., S. 513. — [2]) Über die ars dictandi vgl. Rockinger, Sitzungsberichte der Königl. Bayerischen Akademie der Wissenschaften 1871, I, S. 98 f.; als Aufgabe dieser Kunst wird angegeben die congrua et apposita litteralis editio de quolibet vel mente retenta vel sermone aut litteris declarata. — [3]) Den Hauptgegenstand der Studien an den verschiedenen Universitäten gibt eine Stelle aus Helinand, Cisterzienser, † 1227: Ecce quaerunt clerici Parisiis artes liberales, Aureliani auctores, Bononiae codices (das corpus juris), Salerni pyxides, Toleti daemones (Alchimie). Bei Thurot, a. a. O., S. 114² heißt es: Aurelianis Educat in cunis autorum lacte tenellos. — [4]) Der Ausspruch, den Bernhard und ebenso Peter von Blois im Munde führte, lautet: Nos esse quasi nannos gigantium humeris insidentes, ut possimus plura iis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine aut eminentia corporis, sed quia in altum subvehimur et extollimur magnitudine gigantea; vgl. Schaarschmidt, Joh. Saresbriensis, Leipzig 1862, S. 60 f.

Adelard zeigt, der das Abendland mit Euklid bekannt machte. Den Gegensatz der scholastischen und der antikisierenden Richtung hat Henry d'Andely, ein Trouvère des 13. Jahrhunderts, in dem allegorischen Gedichte, die „Schlacht der sieben Künste", dargestellt; die kämpfenden Gegner sind die Orleanisten und die Pariser; erstere fechten unter dem Banner der Grammatik und ihre Streiter sind die alten Autoren [1]), letztere unter dem der Logik, ihre Hilfstruppen sind Theologie, Physik, Chirurgie, Mantik und das Quadrivium; es siegen die Pariser, aber der Dichter prophezeit, daß einst die Zeit kommen werde, wo die Autoren in den alten Rang wieder eingesetzt werden sollen.

3. Die Prophezeiung hat durch das Auftreten der Humanisten im 15. Jahrhundert ihre Erfüllung gefunden; die der Kirche feindlichen unter ihnen haben die scholastische Bildung in Verruf gebracht und es vielen erschwert, dieser Erscheinung gerecht zu werden. Es ist leichter, das Unfruchtbare und Lächerliche der entarteten scholastischen Disputierkunst aufzuzeigen, als die Geisteswerke zu würdigen, welche jene Periode hervorgebracht; „wenn die Könige bauen, haben die Kärrner zu tun": über der dialektischen Kärrnerarbeit, von welcher in jener Zeit alles voll ist, dürfen die wahrhaft königlichen Bauten, wie sie ein Albertus, Thomas, Bonaventura aufgeführt haben, denn doch nicht vergessen werden. Der Schulbetrieb der Dialektik gleicht den Schnörkeln der gothischen Baukunst; der Blick darf nicht an diesen haften, sondern muß durch die mächtigen lichten Räume mit ihren unerschütterlichen Pfeilern und hohen bunten Fenstern schweifen. In dem Dome der scholastischen Wissenschaft waren Theologie und Philosophie, waren die Lehren der Väter der Kirche und die Weisheit eines Platon und Aristoteles, waren Mystik und Dialektik zur Einheit verbunden; Generationen und Völker wirkten an dem Baue mit, der doch von einem Geiste geleitet, auf einen Zweck hingeordnet war [2]). Den großen Meistern liegt streitsüchtige Dialektik sehr fern, wie sie denn einander persönlich verehrten und liebten; ihre Darstellungen haben wohl auch die Form der Quästionen, bei welchen das Für und Wider schulgerecht abgehandelt wird, aber daneben auch die der zusammenhängenden Erörterung. Die Summa contra gentiles des heiligen Thomas von Aquino ist das Muster einer bei aller Tiefe durchsichtig-klaren, genetischen Gedankenbewegung [3]). —

Das Mittelalter war mehr als andere Perioden auf die formalen Bildungsdisziplinen hingewiesen, weil es einen Wissensinhalt vorfand, für dessen Verarbeitung vorerst geistige Gymnastik erworben werden mußte; doch gebricht ihm das Interesse an den Gebieten des sachlichen, besonders des geschichtlichen Wissens keineswegs. Wenn auch die Geschichtskunde nicht als ein Unterrichtszweig auftritt und in dem Studiensystem keine feste Stelle hat, so beschäftigte sie doch gelehrte und selbst ungelehrte Kreise. Den Sinn dafür nährte der geschichtliche Inhalt der Glaubensurkunden und die Pietät der Kirche für ihre

[1]) Genannt werden: Donat, Priscian, Persius, Vergil, Horaz, Juvenal, Statius, Lucan, Sedulius, Properz, Prudentius, Aratus, Terenz, Homer; dagegen sind Platon, Aristoteles, Porphyrius, Boëthius u. a. auf seiten der Gegner; vgl. Liliencron, a. a. O., S. 47. — [2]) Vgl. Geschichte des Idealismus II, § 67—73. — [3]) Ib. II, § 76.

Vergangenheit, ferner die Vorstellung von der Zusammengehörigkeit des alten und des neuen römischen Reiches, welche die Geschichte des Altertums in unmittelbare Beziehung zur Gegenwart setzte; die Kompendien aus dem christlichen Altertum, Hieronymus-Eusebius und Sulpicius Severus, boten sich als handliche Hilfsmittel dar; von den römischen Historikern war genug unvergessen geblieben, um der Geschichtschreibung zugleich als Quelle und als Muster zu dienen. Was als geschichtliches Wissen gang und gäbe war, hat allerdings einen starken Beisatz von Sage und Poesie und besteht die chronologische Probe schlecht genug; aber Werke wie das Hannolied und die Kaiserchronik, beide aus dem Ende des 12. Jahrhunderts, die hier etwa in Betracht zu ziehen wären, geben doch von dem Drange, die Gegenwart an die große und vielgestaltige Vergangenheit anzuknüpfen und altbiblische, christliche und antike Elemente zur Einheit zu verbinden, ein schönes Zeugnis; fehlt doch auch das Streben nicht, Wahres und Erdichtetes zu sondern und der Jugend nur gesicherte Kunde zu überliefern, wie es sich in den Worten der Kaiserchronik ausspricht: „Manche erdenken Lügen und fügen sie zusammen mit trügerischen Worten; nun fürchte ich sehr, daß ihre Seele brennt; es ist ohne Gottes Minne; so lehrt man Lügen die Kinder, die nach uns kommen; die wollen sie also festhalten und sie für Wahrheit sagen; Lügen und Übermut ist aber niemand gut: die Weisen hören ungern davon sagen." Man kann es belächeln, wenn die Städtechroniken nicht selten von der Schöpfung und dem Sündenfalle anheben und die ganze jüdische, römische und vaterländische Geschichte der lokalen als Einleitung voranschicken, allein es spricht sich in dieser Anlehnung des Kleinen an das Große, des Hier und Jetzt an die fernste Menschenerinnerung ein pietätvoll-historischer Sinn aus, und Niebuhr konnte den Verfasser der 1499 veröffentlichten, in dieser Weise angelegten Chronik von Köln den „hellsten Geistern und wahrhaftesten Herzen" beizählen [1]).

4. Geringer als das geschichtliche Interesse ist im Mittelalter das naturkundliche entwickelt; der Geist ist ungleich mehr der Innen- als der Außenwelt zugekehrt und der Ausspruch des heiligen Bernhard von Clairvaux: „Die ganze Welt steht der menschlichen Seele nach, denn für die ganze Welt hat Gott nicht getan, was er für die Seele tat: bedenke das und bete an", bezeichnet die allgemeine Denkrichtung der Zeit. Zudem war die Buchforschung, auf der die mittelalterliche Wissenschaft fußt, der Naturbeobachtung abgekehrt, und die gangbaren Bücher der Alten naturkundlichen Inhalts, besonders Plinius' Werk, gaben mehr zum Sammeln von Kuriositäten als zum Eindringen in die Dinge Antrieb. Die eigentliche Naturforschung zog sich in die Gewölbe der Alchemisten zurück, nicht zwar, wie man früher meinte, nichtiger Spielerei hingegeben, sondern wirklichen Problemen nachgehend [2]), aber ohne Einwirkung auf das allgemeine Wissen und die Weltansicht. Im Systeme der Wissenschaften

[1]) J. Janssen, Geschichte des deutschen Volkes, I, S. 245 f. — [2]) Die ernste und wissenschaftliche Tendenz der Alchemie hat Liebig in den Chemischen Briefen (Nr. 3, Ausgabe von 1865, S. 26 f.) treffend hervorgehoben; er sieht in den Untersuchungen über den Stein der Weisen die Anfänge der unorganischen, in denen über das Lebenselixier die der organischen Chemie.

nimmt aber die Naturkunde eine wichtige Stelle ein. Die Scholastiker setzen sie in die Mitte des geistigen Sehfeldes, da sie das Geistige im Sinnlichen, d. h. das Gesetz in den Erscheinungen betrachtet[1]). Auch mit der ästhetischen Auffassung der Natur hat das Mittelalter Fühlung, und Interesse für ihre reichen, wechselvollen Erscheinungen. Seinen Dichtern fehlt es nicht an sinniger und großartiger Naturauffassung; die Gleichnisse Dantes sind von einem markigen Realismus, das Tierepos verwendet Züge, die der Wirklichkeit mit feinem Verständnis abgelauscht sind, des Geschmackes an landschaftlicher Schönheit entbehrten die Mönche und die Ritter keineswegs und zogen ihn bei der Anlage von Klöstern und Burgen wohl zu Rate. Derselbe Bernhard, welcher den Geist nach innen verweist, würdigt doch auch seine Berührung mit der dinglichen Welt. Seinen Ausspruch: „Du findest manches in den Wäldern, was du in den Büchern nicht findest, und Holz und Stein lehrt dich, was du von deinem Meister nicht erlernt hättest“, konnten die Realisten des 17. Jahrhunderts, die Schüler Bacos, als Zeugnis verwenden[2]). In eigentümlicher Weise erscheint das leitende religiöse Interesse mit dem naturkundlichen in den sogenannten Physiologi verbunden, welche in lateinischer und in althochdeutscher Bearbeitung vorhanden sind, und namhafte Verbreitung gehabt haben müssen; dieselben sind Erbauungsbücher, welche den Eigenschaften der Tiere eine Deutung auf Christus und den Teufel, auf die Tugenden und Laster der Menschen geben[3]). Daß man aber die Gegenstände der Natur nicht bloß als Gleichnisse heranzog, sondern auch ihrer Kenntnis Wert beimaß, zeigen die naturkundlichen Partien der Sammelwerke; daß sie meist ohne Kritik und mit geringer Sachkenntnis angelegt sind, findet man wohl begreiflich, wenn man sieht, daß noch die gangbaren Enzyklopädien des 17. Jahrhunderts von Drachen und Basilisken u. a. mit der gleichen Unbefangenheit berichten wie jene. Eine Art Enzyklopädie der Naturkunde stellt das Werk De proprietatibus rerum libri XIX dar, welches der Minorit Bartholomäus Anglicus aus Suffolk im 14. Jahrhundert verfaßte und von dem zu Ende des 15. mindestens 15 lateinische, zudem zahlreiche französische, englische, niederländische und spanische Ausgaben erschienen[4]).

5. Kenntnisse verschiedener Art und aus verschiedenen Quellen fassen die enzyklopädischen Sammelwerke zusammen, welche für das geistige Leben des

---

[1]) Vgl. Geschichte des Idealismus II, § 72, 6. — [2]) Comenius Did. magna 5, 8 und 18, 28. — [3]) Vgl. R. v. Raumer, Die Einwirkung des Christentums auf die althochdeutsche Sprache, Stuttgart 1845, S. 46. — [4]) Liliencron, a. a. O., S. 27, und Gesners Isagoge in erud. univ. ed. Niclas 1775, § 25. Bartholomäus, der nicht bloß abendländische, sondern auch arabische Autoren benutzt, will nur zusammenstellen, was andere gefunden, er sagt: Parum vel nihil de meo apposui, sed simpliciter Sanctorum verba et philosophorum dicta pariter et commenta veritate praevia sum secutus. Die Materien des Werkes sind: Buch 1. Gott. 2. Die Engel. 3. Die Seele. 4. Der Körper. 5. Die Glieder. 6. Lebensalter. 7. Krankheiten. 8. Die Welt und die Himmelskörper. 9. Die Zeit und ihre Einteilung. 10. Materie und Form. 11. Die Luft. 12. Die Vögel. 13. Das Wasser. 14. u. 15. Die Erde und ihre Teile. 16. Edelsteine. 17. Pflanzen. 18. Tiere. 19. Von den Akzidenzien: Farbe, Geruch, Geschmack, Flüssigkeit, Zahl, Gewicht, Maß, Ton.

Mittelalters eine besondere Bedeutung hatten. Sie ersetzten einer Zeit, in der die Bücher selten und kostbar waren, ganze Bibliotheken; sie retteten Wissenszweige, welche dem allgemeinen Interesse ferner lagen, vor der Vergessenheit, so z. B. die Ökonomik, die Antiquitätenkunde u. a.; sie belebten das starre Studiensystem durch Einfügung von unterhaltendem Detail, oder selbst durch Heranziehung von Poesie und darstellender Kunst; sie verknüpften, der Mannigfaltigkeit des Lebens Raum gebend, die Wissenschaft mit der Gegenwart. Sie gehen insgesamt von theologischen Materien aus und behandeln auch die profanen vom theologischen Gesichtspunkte; die Verfasser sehen ihre Aufgabe mehr im Reichtum des Stoffes als in der Einheit des Stils und in der Kunst der Anordnung; ihre Sammlungen haben oft das Ansehen von Centonen; spätere entlehnen ganze Stellen und Kapitel aus den Vorgängern, Fabeln und Mißverständnisse vererben sich von Buch zu Buch, Mängel, welche diese Werke später in Verruf brachten und ihre Bedeutung für die Geschichte der Bildung unterschätzen ließen. Der Stammvater dieses Literaturzweiges ist Isidorus von Sevilla (s. oben § 16, S. 155); in der karolingischen Periode ist das Werk von Rhabanus Maurus, welches den Titel De universo führt, die bedeutendste Erscheinung[1]). Ein Sammelwerk, das Nonnen zum Unterrichte dienen sollte, ist der Hortus deliciarum, welchen die gelehrte Herrad von Landsberg, seit 1167 Äbtissin auf Hohenburg im Elsaß, für ihre nach der Ordensregel des heiligen Augustinus lebenden Kanonissinnen zusammenstellte; der lehrhafte Inhalt wird belebt teils durch eingestreute lateinische Dichtungen, denen größtenteils Musikbeilagen beigegeben sind, teils durch zahlreiche, für ihre Zeit trefflich ausgeführte Bilder zur biblischen Geschichte und zu theologischen Materien, ein Schmuck, durch welchen das Werk ein bedeutendes kunst- und kulturhistorisches Interesse gewonnen hat[2]).

---

[1]) Der Inhalt ist in Kürze folgender: Buch 1. Gott und die Engel. 2. Die Menschen. 3. Personen des alten Testaments. 4. Personen des neuen Testaments; Märtyrer, Kleriker, Mönche; Ketzer; Kultus. 5. Die heiligen Schriften; Kanon der Evangelien und der Konzile; Osterzyklus, kanonisches Leben usw. 6. Der Mensch und seine Teile. 7. Lebensalter, Verwandtschaftsgrade, Ehe, Tod usw. 8. Tiere. 9. Die Welt; Elemente, Himmel, Licht, Himmelskörper usw. 10. Die Zeit; Moment, Stunde, Tag, Woche, Monat, Jahr, Jahrhundert; die Feste. 11. Das Wasser; Ozean, Meer, Fluß usw. 12. Die Erde; Erdkreis, Paradies, Erdteile, Inseln usw. 13. Berge, Täler, Haine, Gestade usw.; hier auch Erebus und Kocytus. 14. Die Stadt; Straßen, Markt, Rathaus, Ringschule (gymnasium), Theater, Burg, Bad, Gefängnis, Tempel, Gräber usw. 15. Von der Philosophie; die Dichter, Sibyllen, Magier, Heiden. 16. Von Sprachen; Völkernamen mit Ableitung; Ausdrücke des öffentlichen Lebens und Kriegswesens. 17. Mineralogisches. 18. Gewicht, Maß, Zahl, Musik, Medizin. 19. Ackerbau und Botanisches. 20. Kriegs- und Seewesen. 21. Handwerke. 22. Das Alltagsleben; Mahlzeiten, Gerät usw. — [2]) Vgl. Engelhard, Herrad von Landsberg, Stuttgart und Tübingen 1818, nebst Bilderatlas. Die Handschrift des Hortus deliciarum befand sich zu Straßburg und verbrannte bei der Belagerung der Stadt 1870 samt der ganzen Stadtbibliothek; doch ist zum Glück eine Kopie derselben, die in Paris gefertigt worden war, erhalten. Die Bilder sind vielfach benutzt worden; über den Inhalt des Buches gibt Engelhard Mitteilungen. Den Leitfaden bildet die heilige Geschichte in kurzem Text an Bilder angeschlossen. An die Weltschöpfung werden kosmologische Belehrungen angeknüpft, unter den

Mehr eine Hodegetik als eine Enzyklopädie stellt das Studienbuch des Augustiners Hugo von St. Victor dar, geboren um 1097, gestorben 1141 in seinem Kloster bei Paris. Das Büchlein führt den Titel Eruditio didascalica, oder Didascalos oder Didascalion, wichtig durch das darin aufgestellte System der Wissenschaften, welches die nachfolgenden Enzyklopädiker zugrunde legten[1]). Das gesamte Wissen begreift Hugo unter dem Namen philosophia, die er definiert als disciplina omnium rerum humanarum atque divinarum rationes plene investigans (I, 5); sie wird eingeteilt in: theoretica, practica, mechanica, logica (II, 2); die theoretische Philosophie zerfällt in die Theologie, Mathematik (Arithmetik, Musik, Geometrie) und Physik, die praktische in Ethik, Ökonomik, Politik, welche vom Einzelnen, von der Familie oder dem Hause und vom Gemeinwesen handeln (II, 20); das mechanische Gebiet umfaßt die sieben unfreien Künste — adulterinae genannt, weil mechanicus von moechus abgeleitet wird — sie sind: Weberei, Schmiedekunst, Schiffahrt, Ackerbau, Jagd, Heilkunde, Schauspielkunst. Die Logik ist die disciplina sermocinalis, weil sie von den Worten handelt; sie ist teils grammatica, teils dissertiva d. i. Dialektik (III, 19); alle Wissenschaften hängen untereinander zusammen, fehlt eine, so können die übrigen nicht einen Philosophen machen (III, 5). Poesie und Geschichte werden nicht in den orbis disciplinae einbezogen; sie sind appendices artium und haben nur Wert für denjenigen, welcher die artes durchgemacht hat[2]).

Bildern erscheint auch Sol auf dem Sonnenwagen. Sündenfall und Turmbau führen auf die Mythologie und die weltlichen Künste; hier die neun Musen und die sieben freien Künste: inmitten die Philosophie, aus ihrem Kopfschmuck blicken drei Köpfe, bezeichnet als ethica, logica, phisica hervor; unter ihr Sokrates und Platon schreibend. Von der Philosophie gehen als Ströme die Künste aus, doch wird dazu gesetzt: Spiritus sanctus est inventor septem liberalium artium; die Künste sind als Frauen dargestellt, die Grammatik hat als Symbol Buch und Rute, die Rhetorik Griffel und Schreibtafel, die Dialektik einen Hundskopf in der Hand, die Musik die Zither in den Händen, Lyra und Organistrum zur Seite, die Arithmetik einen Strick mit Knoten, die Geometrie Zirkel und Meßrute, die Astronomie einen Scheffel und Stern. Kreise und Halbkreise mit Sinnsprüchen schließen das Ganze ein; darunter sitzen vier schreibende und lesende Gestalten, schwarze Vögel auf den Schultern; zur Erklärung steht dabei: Isti immundis spiritibus inspirati scribunt artem magicam et poeticam fabulosa commenta. Der Geschichte des alten Testaments folgt die Profangeschichte bis Tiberius; dann die des neuen Testaments, mit zahlreichen Abschweifungen, veranlaßt durch die symbolischen Erklärungen; so werden als Sinnbilder der weltlichen Versuchung die Sirenen dargestellt, während Odysseus vorüberfährt; an das Bild des Schiffes knüpfen sich wieder Belehrungen über die Namen der Schiffe und der Schiffsteile. Es folgt die Lehre von der Kirche: sowohl von der Einrichtung, den Geräten, dem Personal des Gottesdienstes, als von dem Beruf der Kirche usw.; den Abschluß bildet das letzte Gericht; dann folgt die Liste der Päpste, ein Kalender, Martyrologium, Berechnung des Osterzyklus vom Jahre 1175 bis 1707! Das Schlußbild stellt Herrad mit ihren Kanonissinnen dar. Der Text ist durchweg lateinisch, doch werden schwierige Worte (etwa 1200) durch beigesetzte deutsche erklärt.

[1]) Vgl. des Verfassers Abhandlung: „Ein Studienbuch aus dem 12. Jahrhundert“ in den Christl. pädagog. Blättern, Wien 1906, Heft 10 u. 11. Eine deutsche Bearbeitung mit schätzbarer Einleitung die Bibl. der kathol. Pädagogik, Bd. III, Freiburg 1890, Herder. — [2]) Die Erud. didascalica, in der venetianischen Ausgabe

6. Die umfassendste Gelehrsamkeit ist in den umfangreichen Sammelwerken des Dominikaners Vincentius von Beauvais (Bellovacensis), gestorben 1264, niedergelegt, speculator genannt, von dem Titel Speculum, den er seinen Werken gab. Der Plan des Unternehmens ist durch die heilige Geschichte bestimmt: es soll vom Schöpfer und der Schöpfung, vom Fall des Menschen und seiner Wiederherstellung mit Hilfe der Wissenschaft und der sittlichen Läuterung und zuletzt von der Folge der Zeiten gehandelt werden; dieser Aufgabe entsprechen die vier Spiegel: das Speculum naturale, wo die Lehre von Gott, den Engeln und den natürlichen Dingen nach der Ordnung der Schöpfungstage vorgetragen wird; das Speculum doctrinale, in welchem die Wissenschaften dargestellt werden und das die Enzyklopädie im engeren Sinne bildet[1]); das Speculum morale, welches von den Tugenden, den letzten Dingen und der Sünde handelt, und endlich das Speculum historiale, welches in 32 Büchern die Weltgeschichte von der Schöpfung an bis auf Kaiser Friedrich II. darstellt. Nur drei Teile des Ganzen rühren von Vincenz selbst her; das Speculum morale ist von einem anderen bearbeitet, aber nicht jünger als der Anfang des 14. Jahrhunderts. In allen vier Teilen ist der Text zusammengewebt aus eigenem und fremdem: Zitaten aus der Bibel, den Vätern, den Klassikern, Übersetzungen aus arabischen Schriftstellern usw. Methodische Anweisungen über das Studium gibt Vincenz teils im ersten Buche des Wissenschaftsspiegels, teils in einer besonderen Schrift: De eruditione filiorum regalium, welche der Königin Margarete von Frankreich gewidmet ist; vom Unterricht handeln cap. 3 bis 22; Hauptquelle ist Hugo von St. Victor[2]).

Aus Vincentius schöpfen alle folgenden Sammler; angeregt ist von ihm Brunetto Latini, in dessen Grand Tresor die erste Enzyklopädie, welche sich einer modernen Sprache bedient und über die gelehrten Kreise hinaus zu wirken bestimmt ist, vorliegt, und der als Lehrer Dantes auf die universale Tendenz von

---

von Hugos Werken von 1638 den Anfang des dritten Teiles bildend (p. 1—17), enthält sechs Bücher; ein siebentes, de eruditione theologica, kann als Anhang betrachtet werden. Buch I handelt de studio legendi im allgemeinen. II. Von der Einteilung der Wissenschaften. III. Von den Bedingungen des Studiums, den Hilfsmitteln, dem Gedächtnis, Forschungstrieb usw. IV. Von den heiligen Schriften. V. Von der Schrifterklärung. VI. Von dem Studium der Heiligen Schrift.

[1]) Die darin behandelten Materien sind: Buch 1. Einleitung und Vokabular 2. Grammatik. 3. Logik, Rhetorik, Poetik. 4. Von der Wissenschaft des praktischen Lebens. 5. Von den guten Sitten (hier cap. 48 de pueri instructione, zumeist Stellen aus dem heiligen Augustinus enthaltend). 6. Ökonomik. 7. Politik. 8. bis 10. Juristische Materien. 11. Von den mechanischen Künsten: Wollenbereitung, Baukunst, Waffenkunst und Militärwesen, Theater, Schiffahrt, Handel, Jagd, Ackerbau, Alchemie. 12. Praktische Medizin. 13. Theoretische Medizin (Physiologie). 14. Die Arten der Krankheiten. 15. Physica oder naturalis philosophia: metaphysische, naturgeschichtliche und mythologische Materien. 16. Mathematik, einschließlich metaphysischer Partien. 17. Theologie, und zwar a) theologia fabulosa: Mythologie. b) vera: christliche Theologie. — [2]) F. Chr. Schlosser, Vincent von Beauvais, Hand- und Lehrbuch mit drei Abhandlungen über Gang und Zustand der sittlichen und gelehrten Bildung in Frankreich bis zum 13. Jahrhundert, 2 Bde., Frankfurt a. M. 1819 und R. v. Liliencron, Inhalt der allgemeinen Bildung in der Zeit der Scholastik, München 1876.

dessen Arbeiten von bedeutsamem Einflusse war[1]). Es ist gebräuchlich geworden, Dante an der Spitze der Humanisten seine Stelle anzuweisen, weil er die Größe des alten Roms in glänzendes Licht gestellt und antike Vorstellungen populär gemacht hat. Allein er verläßt dabei durchaus nicht den mittelalterlichen Ideenkreis, in dem vielmehr sein ganzes Denken und Dichten derart wurzelt, daß er als dessen erhabenster Repräsentant gelten muß. Wenn an Dante etwas modern heißen kann, so ist es, abgesehen von der Sprache, die er wählte, seine gewaltige Subjektivität, die nicht nach Art des Mittelalters sich an die Güter der Erkenntnis hingibt und zum Gefäße der Ideen macht, sondern mit der größten Kühnheit ihr Wohl und Wehe, ihr Lieben und Hassen in das Bild der Ober- und Unterwelt hineinwebt. So wenig die Bedeutung der „göttlichen Komödie" erschöpft wird, wenn man sie zu den Enzyklopädien des Mittelalters in Beziehung setzt, so ist es doch gerechtfertigt, sie auch von diesem Gesichtspunkte aus zu betrachten. Diese Dichtung ist ein Bild des Universums, ein Kommentar derselben ist eine Enzyklopädie, und die Florentiner konnten einen eigenen Lehrstuhl zur Erklärung des Werkes ihres größten Landsmannes errichten. Es hat nicht bloß, wie der Dichter selbst sagt, Himmel und Erde[2]), sondern die Gesamtheit der Wissenschaften daran gearbeitet: Sozial- und Geschichtsphilosophie geben die leitenden Ideen, Astronomie und Physik schlagen das Gerüst des Riesenbaues, Altertumskunde liefert die Gestalten besonders für den ersten Teil, Theologie und Scholastik, im Geiste des großen Aquinaten gefaßt, den Gedankengehalt der beiden letzten; Geschichtskunde leitet allenthalben durch die Stätten, in denen sich Schuld und Verdienst der Menschheit aufgesammelt haben, Erd- und Naturkunde geben die Farben für die Bilderfülle, die sich durch das Ganze hindurchrankt. Was aber Wissenschaft und Dichtung im Vereine darbieten, bestimmt Dante für sein Volk, es soll seiner Zerfahrenheit ein Ziel setzen, seinem geistigen Schaffen und Dichten einen würdigen Inhalt geben, eine Urkunde nationaler Bildung werden, eine Bestimmung, welche es fast in größerem Maßstabe erfüllt hat, als es selbst die kühne Hoffnung des Dichters erwarten konnte.

7. Das Unternehmen Brunettos und Dantes, gelehrtes Wissen in moderner Sprache niederzulegen, ist ein vereinzeltes; die allgemeine Auffassung des Mittelalters ist die, daß das Werkzeug der Wissenschaft wie der Bildung die lateinische Sprache sei. Man kann sie kaum eine tote, ja nicht einmal eine bloße Buchsprache nennen in einer Zeit, wo sie nicht nur als Kirchensprache, sondern im öffentlichen Leben und Staatenverkehr fortlebte, mit den romanischen Idiomen noch in Wechselwirkung stand, als Sprache der Reimdichtung ein neues metrisches Prinzip annahm, als Organ der Wissenschaft sich der Denkweise der Gegenwart anbequemte; aber sie wurde als Buchsprache auf grammatische Weise gelernt und bewahrte damit ihren gelehrten Charakter. Sie wird in einem

---

[1]) Dante nennt ihn den Meister, der ihn „allstündlich belehrte, wie der Mensch sich ewig macht". Inferno 15, 85. Der italienisch geschriebene Tesoro oder Tesoretto ist ein allegorisches Lehrgedicht, das größere Werk Li Livre dou Tresor oder Grand Tresor schrieb Brunetto in französischer Sprache; vgl. Wegele, Das Leben Dantes, 3. Aufl. 1879, S. 50 f. — [2]) Par. 25 in.

sinnigen Vergleiche der Sprachen Königin genannt, während das Griechische als der Sprachen Lehrerin, das Hebräische als deren Mutter bezeichnet wird, alle drei aber als die Sprachen des Kultus und der frohen Botschaft[1]). Mit der Philosophie trat das Sprachstudium durch Pflege von dessen logischem Elemente in Verbindung. Die einschlägigen Arbeiten führten den Titel: De modis significandi. Das so benannte, in den Werken von Duns Scotus abgedruckte Büchlein nennt der Philolog Haase „das erste vollständige System der philosophischen Grammatik“[2]). Das Studium des Griechischen ist während des Mittelalters im Abendlande niemals ganz erloschen, aber auch nie ein eigentliches Element der gelehrten Bildung gewesen; in den Jahrhunderten vor der Abtrennung der griechischen Kirche gaben kirchliche und politische Beziehungen zu Byzanz Antriebe dazu; die Benediktinerklöster Italiens hatten ihre fratres Ellinici, England erhielt in dem gelehrten Griechen Theodorus von Tarsus im 7. Jahrhundert sein kirchliches Oberhaupt, und noch drei Jahrzehnte nach ihm soll es Männer gegeben haben, welche beide alten Sprachen wie ihre Muttersprache redeten[3]). Karl der Große trug den Bischöfen von Osnabrück auf, an ihrer Domschule zum Zwecke des diplomatischen Verkehres des Griechischen kundige Kleriker auszubilden[4]); am Hofe Karls des Kahlen war es Mode, griechische Wörter und Verse in lateinische Gedichte einzuflechten[5]); dem 9. oder 10. Jahrhundert gehört ein griechisches, in Laon aufgefundenes Elementarbuch an[6]). Die Scholastik drängte zwar das philologische Interesse zurück, nahm aber platonische und aristotelische Lehren in ihre Gedankenbildung auf und regte damit zum Zurückgehen auf die griechischen Texte philosophischer Schriften an; die Übersetzung der letzteren aus dem Urtexte nimmt mit Robert Grossetête († 1255) ihren Anfang und wird von Thomas von Aquino mit Eifer betrieben: „Durch das ganze Mittelalter geht das Anwachsen der Erkenntnis von Büchern und Hilfsmitteln des Altertums[7]). Die Vorstellung, daß tiefere Gelehrsamkeit sich mit dem Griechischen befassen müsse, liegt der Mode zugrunde, griechische Worte als Büchertitel zu verwenden[8]); die höfischen Dichter lassen gelegentlich ihre Helden Griechisch lernen[9]). Der Spruch: Graeca sunt, non leguntur

---

[1]) Hugo von Trimberg im „Renner“, 22, 278: Judisch, kriechisch unt latîn, müezen in allen messen sîn, wanne aller sprachen lêraerîn ist kriechisch, sô muoz judisch sîn der sprache muoter über lant: daz ist den wisen wol bekant. Aber aller sprache künigîn über alle werlde ist latîn. Diese drî sprachen sint rosen bluomen vor andern ûf der werlde heide, die wîle man unt wîp lebent beide. Mit den drî sprachen schrîben hiez einen brief Pilâtus den man stiez oben an das criuz, dô Krist an leit die marter umb unser sêlikeit. — [2]) Haase, De medii aevi studiis philologicis, Breslau 1856; vgl. Geschichte des Idealismus II, § 72, 5. — [3]) Kämmel, a. a. O., S. 782. Über den Gegenstand im allgemeinen vgl. Cramers Programm De Graecis medii aevi studiis 1848. — [4]) Das Diplom bei Conring, De antiquitatibus academicis, Ausgabe von 1739, p. 73 und 302. — [5]) Kämmel, a. a. O., S. 789. — [6]) Eckstein, Analekten zur Geschichte der Pädagogik, Halle 1861. — [7]) Dilthey, Einleitung in die Geisteswissenschaften, 1884, S. 452. — [8]) So nannte Bernhard von Chartres seine Schrift Megakosmus und Mikrokosmus, schrieb Wilhelm von Conches Peri didaxeon, Johann von Salisbury einen Policraticus oder Metalogicus u. a. m. — [9]) Die Stellen bei A. Schultz, Das höfische Leben im Mittelalter, Leipzig 1879, I, S. 120 f.

stammt nicht von den Scholastikern, sondern von den Glossatoren des römischen Rechts in Bologna. Die Aufrichtung des lateinischen Kaisertums in Byzanz (1204) schien neue Berührungen mit dem griechischen Kulturkreise zu veranlassen: Papst Innocenz III. forderte die Pariser Universität auf, Kenner des Griechischen nach Byzanz zu senden, und Philipp August gründete in Paris ein collegium Constantinopolitanum für junge Griechen[1]; allein erst die Einigungsversuche des 15. Jahrhunderts und die Gelehrtenauswanderung infolge der Türkeninvasion brachten nachwirkende Annäherungen herbei, nachdem die humanistischen Bestrebungen den Boden bereitet. Zum Verständnis und zur Würdigung der griechischen Poesie und Kunst ist das Mittelalter nicht vorgedrungen, aber es bleibt sein Ruhm, die leitenden Gedanken der griechischen Philosophie: die platonische Ideenlehre und aristotelische Philosophie, in seine Spekulation aufgenommen zu haben, und schließlich ist diese griechische Weisheit doch ein höheres Gut als die Sprachkunst, an welche die folgende Zeit ihre Kraft setzte, nicht ohne jene in den Hintergrund treten zu lassen.

Das Studium des Hebräischen, schon in der patristischen Periode die Sache ungewöhnlichen Forschungseifers und ausdauernden Fleißes, bleibt im Mittelalter ein vereinzeltes; Lanfranc betrieb es in der Schule zu Bec, in Paris fand es Vertretung, doch läßt sich keine Reihe von Lehrern der „heiligen Sprache" nachweisen; der Beschluß des Konzils von Vienne 1312, daß Lehrstühle des Hebräischen in Paris, Oxford, Salamanca und Bologna — Deutschland kam als Boden für gelehrte Studien nicht in Betracht — errichtet werden sollten, ist niemals vollständig zur Ausführung gebracht worden[2]). Was dieses Studium nicht aufkommen ließ, war, abgesehen von seiner Schwierigkeit, der Widerwille gegen jüdische Lehrer, welche dabei nicht entbehrlich waren, und ferner die Überzeugung von der Superiorität der Vulgata des heiligen Hieronymus über den Urtext. Der Kardinal Ximenes, der Veranstalter der komplutensischen Polyglotte, war der Ansicht, die Vulgata stehe zwischen der hebräischen Bibel und der Septuaginta, wie das Kreuz des Heilands zwischen den Kreuzen der Schächer.

8. Als Schlüssel zu einer reichen wissenschaftlichen Literatur gewann sich die arabische Sprache eine Stelle in den Sprachstudien des Mittelalters, während sie zugleich als lebende Kultursprache mannigfache Einflüsse auf die europäischen Idiome ausübte. Die moslemische Wissenschaft und Bildung hatte, rasch erblühend, die christliche in den mathematischen und naturkundlichen Wissenschaften überholt, und die Araber, welche im 7. Jahrhundert die Schüler der morgenländischen Christen gewesen waren, konnten vom 10. ab den abendländischen Lehrer sein. Die Kultur, welche der Islam ins Leben gerufen, zeigt, wiewohl der christlichen feindlich gegenübertretend, eine gewisse Analogie mit dieser: sie empfängt ihren Anstoß durch ein religiöses Prinzip, weiß sich vorgefundene Kulturelemente mit Glück zu assimilieren und zieht verschiedene Nationalitäten in ihren Kreis, dieselben zu geistiger Wechselwirkung verbindend. Die

---

[1]) Jourdain, a. a. O., S. 51 f. — [2]) L. Geiger, Johann Reuchlin, Leipzig 1871, S. 103.

Grundlage der moslemischen Wissenschaft ist die Glaubensurkunde, „die Gelehrten sind die Erben des Propheten“, sagt ein Spruch der Tradition; aus der Koranforschung entwickelte sich die Theologie und die ihr eng verbundene Rechtswissenschaft; bei nichtarabischen Völkern leitete das Studium des Gesetzes auf die Sprachforschung, welche von den Aramäern und Persern ausging, von den Arabern selbst weiter entwickelt wurde; früh wurde Lesen und Schreiben als Mittel des Koranunterrichtes zu einem allgemeinen Bedürfnisse, welchem die Mekteb, Elementarschulen, teils mit den Moscheen verbunden und von deren Personal versehen, teils als Privatanstalten an Märkten, Brunnen, Begräbnisplätzen usw. errichtet, zu entsprechen hatten. So weit bot die neue Religion selbst die Elemente eines Lehrwesens, andere erwuchsen aus der Berührung mit der griechischen Bildung. Von den freien Künsten eigneten sich die Araber mit Vorliebe die Dialektik und die mathematischen Disziplinen an; der Rhetorik entnahmen sie, was der eigenen Sprachkunst förderlich schien, während die schöne Literatur der Griechen bei ihnen zu geringer Wirkung kam; mit dem größten Eifer aber pflegten sie die Naturforschung und die mit ihr verflochtene Heilkunde; mit dem philosophischen Forschungsdrang verbindet sich von vornherein eine polymathische Tendenz, welcher die zahlreichen Enzyklopädien entstammen, unter denen Alkendis „Buch der Wissenschaft und ihrer Einteilung“ aus dem 9. Jahrhundert und Ibn Sinas (Avicenna) „Wohlgeordnete Perlen“ aus dem 11. hervorragen [1]). Dem gelehrten Unterrichte dienten ursprünglich die Moscheen zur Stätte: unter demselben Dache hielt die Gemeinde ihre Gebete, erklärte ein Gelehrter das Gesetz, ein anderer einen Dichter, las ein dritter seine eigenen Poesien vor [2]). Seit dem 11. Jahrhundert entstanden durch fürstliche, aber auch private Stiftung höhere Studienanstalten, die Madresas, und gewannen von Indien bis Spanien Verbreitung; ihre Einrichtung ist eine mannigfaltige und ließ Lehr- und Lernfreiheit walten; der Staat schritt nur ein, wenn der Glaube gefährdet schien. Wandernde Lehrer und Schüler vermittelten den geistigen Verkehr zwischen den entlegensten Studiensitzen [3]). Das Interesse für die Wissenschaft drang befruchtend über die Kreise

[1]) Vgl. Hammer, Enzyklopädie der Wissenschaft des Orients 1804 und derselbe in den Denkschriften der Kaiserl. Akademie der Wissenschaften 1856, S. 205 f. Die Titel der moslemischen Sammelwerke sind sehr mannigfaltig: Die Mundvorräte der Wissenschaften, die Aufgangsorte d. W., der Sprudel d. W., das Mark d. W., der Vortrab d. W., die Gärten des Lichts in den Wahrheiten der Geheimnisse, Morgenblätter vom Lampenglanze, der göttliche Baum, die Juwelenknoten, die Himmelsstriche der Belehrungen, die Zahlperlen der Kenntnisse u. a. m. In der Einteilung und Anordnung weichen diese Enzyklopädien weit voneinander ab; mehrfach wird ein Schema von 14 Wissenschaften festgehalten; in dem Werke Sojuthi vom Jahre 1505 sind dies: 1. Glaubensgrundlehre. 2. Exegese. 3. Überlieferungskunde. 4. Rechtsgrundlehre. 5. Erbteilungslehre. 6. Syntax. 7. Grammatik. 8. Schreibkunst. 9. Lehre von der Anordnung der Rede. 10. Lehre von den Figuren der Rede. 11. Lehre von dem Ausdruck der Rede. 12. Anatomie. 13. Arzneikunde. 14. Mystik. — [2]) Haneberg, Das Schul- und Lehrwesen der Mohammedaner im Mittelalter, München 1850, S. 10. — [3]) Daselbst, S. 22. Die wissenschaftliche Reiselust der Moslemin drücken schön die von Rückert nachgebildeten Verse Abu Seids aus: „Auf Reisen mich wagt' ich, der Heimat entsagt' ich und Länder durchjagt' ich

der Gelehrten hinaus; man unterscheidet den Gelehrten: aalim (plur.: ulema), der in eine Wissenschaft tiefer eindringt, von dem Gebildeten: edib (plur.: udeba), der sich mit mehreren beschäftigt, aber mit geringerer Gründlichkeit; die Stufe der Vulgärbildung nimmt derjenige ein, „welchem genügt die Wissenschaft der Religion und was vor Unwissenheit rettet“ [1]).

Das christliche Abendland eignete sich zuerst mathematische und medizinische Kenntnisse von den Moslemin an und lernte durch diese und in ihren Bearbeitungen die griechischen Quellen: Ptolemäos, Euklid, Galen, Hippokrates kennen; die zahlreichen arabischen und arabisierten Kunstausdrücke, besonders in der Astronomie und Chemie, die sich zum Teil bis heute erhalten haben, sind Zeugen des tiefgehenden Einflusses der arabischen Wissenschaft [2]). Die Philosophie empfing als Gaben nicht nur die arabischen Kommentare des Aristoteles, sondern aristotelische Schriften selbst, insbesondere die Metaphysik und die Physik, und die Entfaltung der Scholastik ist durch diese Erweiterung der philosophischen Kenntnisse wesentlich mit bedingt, ja man könnte geneigt sein, in der Vorliebe der scholastischen Periode für die Disputierkunst ein semitisches Element als mitwirkend anzunehmen. Die arabische Polymathie fand in den späteren enzyklopädischen Werken Verwendung; Avicennas „Perlen“ wurden im 16. Jahrhundert unter dem Titel: Liber de divisione scientiarum übersetzt.

So wurde durch eine eigentümliche Fügung das moslemische Bildungswesen ein Bindeglied zwischen dem griechischen und dem christlich-abendländischen; darin und in der Rolle eines Spornes und Lebensweckers für die christliche Wissenschaft lag seine Kulturmission; einen Entwickelungskeim, dem nach-

---

der Wissenschaft nach, und Rosse beschritt ich und Flüsse durchritt ich und Meere durchschnitt ich für Wahrnehmung wach; nicht ließ ich mich's kränken, durch Wüsten zu lenken, um dann mich zu tränken am Quell statt am Bach.“ „Es trieb mich, seit ich die Kinderamulette abgebunden und den männlichen Turban umgewunden, ein Verlangen nach Bildung und Sitte, die ich mit scharfem Ritte ging suchen durch aller Länder Mitte, daß sie mir würde zu einem Schmuck vor dem Volke, für den Mittagsbrand zu einer Schattenwolke; so begierig war ich, auf ihrer Trift zu weiden und mich in ihr Gewand zu kleiden, daß ich fragte bei Hohen und Niedrigen, Befreundeten und Widrigen, wo ihre Spur mir möchte begegnen, wo ihre Milde mich möchte segnen mit Tröpfeln oder mit Regnen.“

[1]) Hammer, Denkschriften, a. a. O., S. 215. — [2]) Das ptolemäische Werk über Astronomie führte im Mittelalter den Namen Almagest, aus *μεγίστη* sc. *τέχνη* und dem arabischen Artikel gebildet; für die Rechenkunst war der Ausdruck Algorismus üblich, aus dem Namen des arabischen Mathematikers Alchwarismi aus dem 9. Jahrhundert gebildet, dessen Buch Al jebr walmukâbala, d. i. Wiederherstellung und Gegenüberstellung, der Algebra den Namen gegeben hat; vgl. Cantor, Vorl. über d. Gesch. d. Math. I, S. 611. Für Algebra war zugleich eine andere Bezeichnung, die aus dem italienischen Namen dieser Wissenschaft: regola della cosa (d. i. die Regel vom — unbekannten — Ding) gebildet wurde, in Gebrauch: die Regel Coß oder bloß: die Coß. Die Alchemie weist durch ihren Namen auf ihren ägyptischen Ursprung (chemi, Ham) und auf die arabische Vermittelung zurück. Unsere Astronomie hat die Ausdrücke: Zenith, Nadir, Azimut und zahlreiche Sternnamen angenommen; die Chemie: Alkali, Alkohol und andere; Handel und Schiffahrt haben: Magazin, Arsenal, Admiral, Kaliber und viele Warennamen als Reste jenes Kulturverkehrs bewahrt; auch der Aberglaube ist nicht leer ausgegangen, wie Elixier, Talisman, Amulett u. a. zeigen.

wirkende Schöpfungen hätten entsprießen können, trug der Islam nicht in sich [1]. Man hat es ihm manchmal hoch angerechnet, daß er der Wissenschaft schnelle und freie Entfaltung gewährt habe, während die christliche Theologie die Forschung in Abhängigkeit vom Glauben erhielt, und es fehlt allerdings nicht an Sprüchen der Prophetentradition, welche das Wissen sehr hoch, ja sogar höher stellen als die Betätigungen des Glaubens; so jener, welcher lautet: „Die Tinte, den Federn der Gelehrten entflossen, ist verdienstvoller als das Blut der Märtyrer auf Gottes Wegen vergossen", und ein anderer: „Das Nachdenken einer Stunde ist besser als Andacht von sechzig Jahren" [2]. Schwerlich aber wird diese Hochschätzung des Wissens als Ausfluß erleuchteter Toleranz angesehen werden können; vielmehr erklärt sie sich aus der Armut des Glaubensinhaltes, der dem einmal geweckten Geiste nicht genug zu bieten vermochte und sich die Ergänzung durch weltliches Wissen gefallen lassen mußte. Die Gottes- und Weltanschauung des Koran, selber auf einem Synkretismus beruhend, war nicht dazu angetan, durch die Einwirkungen der antiken Philosophie vertieft zu werden, und seine Theologie vermochte sich nicht in ein inneres Verhältnis zu dem Schaffen der Denker und Forscher zu setzen, vielmehr trat neben den Deismus der herrschenden Religion unvermittelt der Pantheismus und der Sensualismus der Systeme. Rasche Fortschritte und freie Bewegung waren die Vorteile dieses Verhältnisses, den höheren Wert aber wird die langsamere und mühevollere Arbeit des Geistes und zugleich des Gemütes in Anspruch nehmen können, durch welche das christliche Prinzip mit seiner inneren Fülle und schaffenden Kraft auf das Wissen und Forschen angewandt wurde.

9. Die Aufzählung des im Mittelalter gemeingültigen und gangbaren Wissensinhaltes ist nicht erschöpft durch die Hinweisung auf die Studien, welche sich in das System der freien Künste fügen oder darum gruppieren. Die höfisch-ritterliche Bildung kann zeigen, daß auch die nationalen und modernen Elemente bedeutend genug waren, um den Stoff für eine eigene Form der Geisteskultur herzugeben. Die Kirche mußte die nationalen Traditionen der Völker, deren Erziehung ihr die Vorsehung zugewiesen, so lange zurückdrängen, als sie in denselben Stützen des Heidentums erblickte; allein sobald diese Gefahr schwand, gewährte sie ihnen Duldung und sogar Pflege; es waren Geistliche, welche den Befehl Karls des Großen ausführten, die deutschen Heldenlieder zu sammeln, und ein Bischof ließ die Nibelungensage niederschreiben; in den Klöstern wurden gelegentlich nationale Heldensagen zum Stoffe von lateinischen Stilübungen benutzt und die Evangelien in volkstümliche Form gebracht. Auf dem Boden der Legende fanden sich christliche und nationale Traditionen friedlich zusammen; Sagen und Fabeln aus dem Altertume drangen aus den Schulen ins Volk; aus dem Orient flossen die Märchen, Wundergeschichten und moralischen Erzählungen zu, deren ursprüngliche Heimat Indien ist. So entstand die Fülle von Geschichten, Mären, Märchen, Fabeln, „Beispielen" usw., welche von Mund zu Mund, von Land zu Land, von Geschlecht zu Geschlecht gingen und ein wertvolles Gemeingut und eine geistige Nahrung der Schichten

---

[1]) Erdmann, a. a. O. I², § 181. — [2]) Hammer, a. a. O., S. 215 u. 211.

der Gesellschaft darstellen, die an den gelehrten Studien nicht teilnahmen. Aus diesem Schatze schöpfte die höfische Poesie und verarbeitete daraus, was dem ritterlichen Ideal wahlverwandt war; anderes schöpfte ebendaher der Meistergesang und die didaktische Dichtung des späteren Mittelalters, manches lebte als Volksbuch oder als fliegendes Blatt noch im 16. und 17. Jahrhundert fort; einiges davon ist uns erhalten geblieben oder durch die Wissenschaft wieder geschenkt worden und bildet den besten Bestandteil unserer Jugendschriften und Lesebücher. Welches Gut das Mittelalter an dieser episch-didaktischen Literatur besaß, wurde man erst inne, als mit dem 16. Jahrhundert eine Verarmung daran eintrat: „O wie manche feine Geschichte und Sprüche", sagt Luther in der Schrift an die Ratsherren, „sollte man jetzt haben, die in deutschen Landen geschehen und gangen sind, da wir jetzt gar keins wissen; das macht, niemand ist dagewesen, der sie beschrieben, oder ob sie schon beschrieben gewest wäre, niemand die Bücher behalten hat." Diese feinen Geschichten und Sprüche bilden einen Schatz des geistigen Lebens im Mittelalter, den man leicht zu gering anschlägt und mit der Volksbildung nicht in Verbindung bringt, weil er mit der Schule nichts zu schaffen hat. Schule und Buchgelehrsamkeit haben nachmals unternommen, eine Popularliteratur an seine Stelle zu setzen, ein löbliches Unternehmen, das aber die Ursprünglichkeit, Frische und Fülle des alten Schaffens weder erneuern wollte noch konnte.

§ 20.

Das Ethos der mittelalterlichen Bildung.

1. Die zentrale Stellung des religiösen Elementes, welche das innere Leben des christlichen Mittelalters charakterisiert, bestimmt auch Geist und Richtung seiner Bildungsarbeit. Die Vorstellung ist ihm fremd, daß Kenntniserwerb, Studium, Forschung, geistige Gestaltung ihren Zweck in sich selbst haben sollten, vielmehr werden sie als Mittel zur christlichen Vollkommenheit angesehen. „Alle menschlichen Betätigungen und Bestrebungen, soweit sie durch Weisheit geleitet werden, haben den Zweck und die Absicht, die ursprüngliche Reinheit unserer Natur wieder herzustellen oder den Druck und die Mängel zu mildern, denen unser zeitliches Leben unterliegt . . . Die rechte Lehre gibt uns wieder, was wir einst hatten, und so wird das Streben nach Weisheit der höchste Trost im Leben; wer sie findet, ist glücklich, wer sie besitzt, selig [1])." Die Arbeit des Lernens ist ernst und lang und schon die frühe Jugend muß für sie herangezogen werden: „Des Menschen Tage sind kurz und längere warten sein, zu großen Dingen sind wir bestimmt, von zahllosen Gefahren umgeben, weit vom Ziel, langsam ist unser Gang: wie sollten wir nicht am Morgen der Kindheit unsern Weg antreten zum Paradiese?" [2]). Die erhabene Aufgabe des Studiums verlangt, daß alle niederen Zwecke, welche sich dabei aufdrängen möchten, zurückgewiesen werden: „Manche lernen nur, um das Ge-

---

[1]) Hugo a Sto. Victore. Erud. did. I, 2. — [2]) Vinc. Bell. de erud. fil. reg. cap. 24.

lernte zu wissen: das ist armselige Neugierde; andere lernen, damit man von ihnen wisse: sie trifft der Spott des Satirikers: dein Wissen ist dir nichts, wenn kein anderer weiß, daß du es weißt; das ist schmähliche Eitelkeit; andere lernen, um für ihr Wissen Geld und Ehrenstellen zu erhandeln: das ist schändliche Gewinnsucht; aber andere lernen, um zu erbauen: das ist christliche Barmherzigkeit, noch andere, um sich zu erbauen: das ist Klugheit. Nur die beiden letzten treiben keinen Mißbrauch mit der Wissenschaft, weil sie Erkenntnis suchen, um recht zu handeln" [1]). Die Mittel, durch welche dem Geiste und Gemüte geistige Sammlung gegeben wird, sind zum Teil die nämlichen, welche dem Studium Erfolg sichern; diese sind: Demut, Forschungstrieb, Ruhe, schweigendes Prüfen, Armut, Fremde [2]).

Die rechte Bildungsarbeit und ihre Verwendung im Leben sind ein Gottesdienst: „Wahrlich Schüler, die ein reines Leben führen und freudig lernen, gelten Glaubenszeugen gleich, und wenn sie nachmals die Künste, die ihnen gelehrt wurden, in der Gesellschaft oder noch besser im Dienste des Herrn ausüben, so wird ihr Gotteslohn groß sein" [3]). Der religiös-sittliche Endzweck des Lernens verbietet es, die Kraft ins Ungemessene zu richten oder zu zersplittern: „Es gibt Leute", sagt Hugo, „welche alles wissen und lesen wollen, aber die Menge der Bücher ist zahllos; drum laß dich nicht auf das Endlose ein, denn wo kein Ende ist, da ist auch keine Ruhe und also kein Friede, und wo kein wahrer Friede ist, da kann Gott nicht wohnen; denn im Frieden ist seine Stätte bereitet" [4]). „Die Menge der Dinge und die Kürze der Zeit," lautet ein Ausspruch des heiligen Bernhard, „lassen nicht zu, daß man alles umspanne; wer zu viel umfassen will, wird irre, kommt nicht vorwärts, weiß nichts vollständig; denn wenn man den Sinn auf mehreres zugleich richtet, so kann man das einzelne nicht scharf erfassen" [5]). Doch werden über den Gefahren einer friedlosen Polymathie nicht die Vorteile einer mannigfaltigen Kenntnis verkannt; derselbe Hugo sagt von seinem eigenen Studium: „Ich kann versichern, daß ich nie etwas, was zur Bildung gehört (quod ad eruditionem pertineret), gering geachtet, sondern oftmals viele Dinge gelernt habe, welche andern lächerlich und verkehrt scheinen könnten", und stellt als Regel hin: „Lerne alles und du wirst später sehen, daß nichts überflüssig ist; ein eingeengtes Wissen ist ohne Reiz" (coarctata scientia jucunda non est [6]).

Das Vorwalten des religiösen Elementes brachte es mit sich, daß von der pietätsvollen Hingebung, mit der jene Zeiten den Glaubensinhalt hegten, und von dem Gehorsam, den sie den autoritativen Trägern desselben entgegenbrachten, auch etwas auf allen Lehrinhalt und auf dessen Vertreter übertragen wurde. „Ein Lernender muß seinem Meister in Rücksicht seiner Kunst glauben,

---

[1]) Bern. Claravall. bei Vincent. l. l. cap. 13, vgl. Hugo l. l. III, 15 und J. J. Becher, Methodus didactica, München 1668, Vorrede. — [2]) Der Spruch Bernhard von Chartres: Mens humilis, studium quaerendi, vita quieta, Scrutinium tacitum, paupertas, terra aliena: Haec reserare solent multis obscura legendo. — [3]) Caesarius von Heisterbach bei Kämmel, a. a. O., S. 806. — [4]) Hugo bei Vincent. l. l. cap. 13. — [5]) Bern. Clar. bei Vincent. l. l. cap. 13. — [6]) Hugo Erud. did. VI, 3.

zumal muß man sich an die Erfinder oder an diejenigen halten, welche eine Wissenschaft mit der tiefsten Kenntnis oder der größten Beredsamkeit behandelt haben: in der Grammatik an Priscian, in der Logik an Aristoteles, in der Medizin an Hippokrates[1])." Wie die verschiedenen Betätigungen des Lebens ihre besonderen Schutzpatrone erhielten, so wurde auch jedem Wissensgebiete ein Weiser der Vorzeit gleichsam als Verwalter vorgesetzt[2]). Der Unterricht wurde von autoritativen Lehrschriften beherrscht, und seine Form war vorzugsweise die der Exegese von Lehrtexten. Diese waren jedoch in selteneren Fällen die Werke der großen Meister und somit die eigentlichen Quellen, vielmehr schoben sich abgeleitete Darstellungen dazwischen, und besonders die Lehrbücher der ausgehenden römischen Zeit erhielten eine unverdiente Autorität; man verehrte Cicero als den Vertreter der Beredsamkeit, aber studierte diese nach Marcianus Capella; man bekannte sich zum Aristotelismus, aber kannte lange nur ein Bruchteil des Organon, zudem in mangelhafter Bearbeitung. Das spätere Mittelalter holte zwar manches nach, aber es verbaute dem Lernenden durch das aufgekommene Kompendienwesen: die Sententiae, Summae, Catenae aureae und anderes, welche das Gangbarste zum Einlernen zusammenfaßten, fast noch mehr die Aussicht auf die Originalwerke. Einmal rezipierte Lehrstoffe und Sätze gingen von Buch zu Buch, meist ohne daß Autor und Quelle genannt wurden; daher die naiven Plagiate, welche wir in mittelalterlichen Lehrschriften auf Schritt und Tritt finden, und die Kritiklosigkeit Irrtümern gegenüber, welche man auf Grund gangbarer Autoren des Altertums hätte berichtigen können, Mängel, welche nachmals die Humanisten auf das schärfste gerügt haben und als Belege der Barbarei des Mittelalters verwenden konnten.

Wenn für die Lehrpraxis das Lernen wesentlich als Empfangen, das Lehren als Überliefern erscheinen mußte, so bot doch für die theoretische Auffassung des Lehrgeschäftes die Philosophie eine Berichtigung dar, welche nicht übersehen werden darf. Die Scholastik behandelte das Problem des Lehrens, und zwar vorzugsweise im Anschluß an des heiligen Augustinus' Schrift De magistro, in welcher das Lehren im vollen Sinne nur Gott zugesprochen wird. In der Quaestio de magistro, der elften des Buches De veritate, erörtert der heilige Thomas von Aquino die Frage und kommt zu dem Ergebnisse, daß auch der Mensch den Menschen lehren könne, indem er der natürlichen Vernunft von außen her an die Hand geht, ähnlich wie der Arzt heilt durch Entbindung der Naturkräfte, und in beiden Fällen habe die Kunst die Natur nachzuahmen. Damit wird der Selbsttätigkeit des Lernenden keine geringere

---

[1]) Vincent. Spec. doct. I. — [2]) Das Titelbild der Margaritha philosophica in der Straßburger Ausgabe von 1512 stellt einen turmartigen Aufbau dar, in dessen Unterstock Donat und Priscian Schule halten, während aus den Fenstern der ansteigenden Etagen herausschauen: als Vertreter der Logik Aristoteles, der Rhetorik und Poetik Cicero, der Arithmetik Boëthius, der Musik Pythagoras, der Geometrie Euklid, der Astronomie Ptolemäus (an der Krone kenntlich, mit der man ihn schmückte, da man ihn für einen Verwandten des Königsgeschlechtes hielt), der Moral Seneca, der Physik philosophus, d. i. Aristoteles; ganz oben sitzt Petrus Lombardus als Vertreter der Theologia seu Methaphisica.

Rolle zugesprochen als der Lehrtätigkeit, und der von den Späteren so oft geforderte Anschluß an die Natur zur Vorschrift gemacht[1]).

2. Die Autorität, welche die Lehre umgab, machte auch den Lehrer zum Gegenstande persönlicher Verehrung. Den gelehrten Beda hat die Dankbarkeit seiner Schüler mit dem Namen venerabilis geschmückt, Alcuin, Rhabanus u. a. genossen seitens ihrer Schüler die Liebe eines Vaters; als Lanfranc zu seinem ehemaligen Zöglinge, dem Papste Alexander II., kam, erhob sich dieser ehrfurchtsvoll mit den Worten: Assurgo tibi tanquam magistro et deosculor tanquam paedagogum. Welche Bande der Pietät den Kreis Bernhards von Chartres vereinigten, hat Johann von Salisbury bezeugt, der in seinem Metalogicus ihm, dem verehrten senex Carnotensis, ein Denkmal setzte.

Durch dies Pietätsverhältnis von Lehrer und Schüler erscheint die Mühsal des Lernens und die strenge Zucht der mittelalterlichen Schulen einigermaßen gemildert. Daß das Lernen ein schweres Geschäft war, brachte die Festhaltung der antiken Traditionen bei völlig veränderten Umständen mit sich. Die lateinische Grammatik für römische Knaben geschrieben, nun aber den Lernenden fremd nach Inhalt und Sprache, war der steile Aufstieg zur Bildung; harte Gedächtnisarbeit bot jedes Gebiet des Unterrichts dar; die Spitzfindigkeiten der Dialektik, die nun einmal herkömmlich als eine der elementaren Künste galt, waren die geistige Nahrung des reifenden Knabenalters. In den älteren Klosterschulen verbot der Geist der Abstinenz, der die Lehrenden erfüllte, die Nachsicht gegen die jugendliche Schwäche; in den weltlichen Schulen kam der Lehrer nicht dazu, dem Einzelnen zu helfen; es klingt verzweifelt, wenn Thomas Platter erzählt, wie er sich in einen Winkel der Schulstube gesetzt und zu sich gesagt habe: „Hie wilt du lernen oder sterben.“ Allein es bedarf demgegenüber auch des Hinweises darauf, daß die Bildungsarbeit unserer Vorväter denn doch nicht ganz in geistloser, vom Stock dirigierter Lernerei aufging; von Rhabanus' Schule ging das Wort: laeti tirones, laeti magistri, laetissimus rector; Alexander von Necham preist im 12. Jahrhundert die Klosterschule von St. Albans als die Stätte seines Jugendglückes[2]); das Geisteswehen in einsamer Zelle, das Verfolgen der verschlungenen Pfade der Wissenschaft hat Hugo geschildert[3]); in der scholastischen Periode war man, wie die versifizierten Schulbücher und die zahlreichen Gedächtnisverse zeigen, auf Erleichterung der Schüler einigermaßen bedacht; auch Veranschaulichungsmittel fehlen nicht, wie z. B. das des Kantors Peter[4]) in Paris, der die Geschichte des alten Testaments für die Schüler in Form von Bäumen (wohl Stammbäumen) aufzeichnete; auch kann man nicht sagen, daß der Unterricht den Schüler schlechthin

---

[1]) Näheres in des Verfassers Abhandlung: „Des hl. Th. v. A. Untersuchung über den Lehrer“ in „Aus Hörsaal und Schulstube“, S. 40—45, und in dem Aufsatz: „Der Wert der scholastischen Erziehungsschriften für die Fortbildung des Lehrers“ im „Schulfreund“, Jahrg. 61, S. 379—383. — [2]) Die Verse lauten: Hic locus aetatis nostrae primordia novit Annos felices, laetitiaeque dies! Hic locus ingenuis pueriles imbuit annos Artibus, et nostrae laudis origo fuit. Hic artes didici docuique fideliter; aus Hurter, Leben des Papstes Innocenz III., Bd. III, S. 574. — [3]) De erud. did. VI, 3. — [4]) Hurter, a. a. O., IV, S. 552.

passiv machte: die scholastischen Übungen in der Determination (d. i. Definition), der Disputation und dem Vortrage des Gelernten nahmen die Selbsttätigkeit in hohem Grade in Anspruch[1]); daß der jugendlichen Lebensfreude in den schönen Schulfesten des Mittelalters Raum gegeben wurde, ist bekannt.

3. Nur geringe Verwandtschaft scheint der schwerfällige Bildungserwerb des Gelehrten mit der anmutenden Art, wie sich der angehende Ritter für seinen Beruf vorbereitete, zu haben. Wenn jener an die strengen und harten Formen des Orients erinnert, so kann die höfisch-ritterliche Bildung in gewissem Betracht mit der griechischen Paideia verglichen werden. In der vrümecheit liegt etwas von der hellenischen Kalokagathie, die Turnierkunst vertritt die Gymnastik, das Saitenspiel und die Lieder- und Sagenkunde die musische Bildung, und die homerischen Helden, die Vorbilder der Epheben, finden ihr Gegenstück in den Mustern der Rittertugend, welche die Aventüren preisen; in der kraftbewußten, gewandten, abgerundeten Persönlichkeit faßt sich das Wissen und Können zu schöner Einheit zusammen, das edle Spiel der Kräfte gewährt zugleich Vorübung für die Aufgaben des Lebens. Und doch tritt näher betrachtet auch diese Form der Geisteskultur nicht aus dem Rahmen mittelalterlichen Wesens heraus. Auch hier bezeichnet die Religion den Endzweck: der Edelknabe soll ein Streiter für den Heiland werden, er erhält „zu Gottes und Marien Ehr" den Ritterschlag, er wird nicht zum Dienste des Fürsten allein, sondern auch zu dem der Kirche herangebildet, und die kriegerische Wallfahrt mit den Waffenbrüdern bezeichnet die Höhe seiner Lebensaufgabe. Wollte man etwas einigermaßen Verwandtes aus dem Altertum heranziehen, so wären etwa die Schirmherrn des platonischen Staates zu nennen, welche znm Schutze des Gemeinwesens herangebildet werden, dessen ideale Güter die der Betrachtung des Ewigen geweihten Vorsteher zu hüten berufen sind. Auch die Strenge der Vorbildung des Ritters gemahnt eher an die Vorschriften Platons, als an die bei den Griechen übliche Erziehung. Dem Junkherrn blieb die Mühsal des Lernens nicht erlassen; er mußte, wie es in Gottfrieds Tristan heißt, „nach Landen, fremden und fernen, fremde Sprachen zu lernen; vor allem der Bücher Wissenschaft, die sollte er treiben mit aller Kraft vor jeder anderen Lehre: das war die erste Schwere, aus seiner Freiheit der erste Fall... der Bücher Wissenschaft und Zwang war seiner Sorgen Anfang; zu beiden Wanderungen durch Bücher und durch Zungen verbrachte er seiner Stunden viel". So verleugnet sich der christliche Ernst auch in der Bildung des herrschenden weltlichen Standes nicht, und wenn sie in ästhetischer Vollendung hinter ihrem antiken Gegenstück zurückbleibt, so ist ihr sittlicher Inhalt doch ein höherer.

Man hat es beklagt, daß das Mittelalter den Geist, indem es ihn auf das Jenseitige fixierte, von der „menschlich-schönen und harmonischen Gestaltung des Diesseitigen" abhielt, und daß sein „einseitiger Spiritualismus" das Verständnis der Alten, den Verkehr mit der Natur, die unbefangene Schätzung der menschlichen Kräfte nicht aufkommen ließ; man sollte aber, jene Mängel in

[1]) Huber, Die englischen Universitäten I, S. 35.

gewissen Grenzen zugegeben, auch in Anschlag bringen, was es an jenem tiefen und ernsten Zuge nach der anderen Welt und an seiner Richtung auf das Spirituelle und Innerliche besessen hat; und wenn in solchen Dingen Beschwerden überhaupt an der Stelle sind, so drängt sich bei unbefangener Betrachtung vielmehr die Klage auf, wie wenig doch das menschliche Bewußtsein und Gemüt zu umspannen vermöge, daß es, um sich neue Güter anzueignen, die alten zum guten Teile aufgeben muß, und wie eng unser Sehfeld ist, daß ihm, wenn die Erde darin Platz nimmt, der Himmel zu entschwinden droht und so jeder Fortschritt mit Verlusten, jeder Zuwachs des einen Organs mit Verkümmerung eines anderen erkauft werden muß.

VII. Die Renaissance.

§ 21.

Die Renaissancebildung im allgemeinen.

1. Für das geistige Leben des Mittelalters hatte das Altertum unausgesetzt einen Beziehungs- und Stützpunkt gebildet: die Scholastik fußte auf Aristoteles, die enzyklopädische Gelehrsamkeit auf den Wissensvorräten römischer Sammler, der Unterricht auf dem System der freien Künste und auf einem wenngleich beschränkten Kreise alter Autoren, die lateinische Sprache war das Organ der gelehrten Literatur und die Grundlage aller höheren Bildung. Es kann daher, wenn man als eine der Grenzmarken des Mittelalters das Wiedererwecken der Altertumsstudien bezeichnet, dabei nicht von der Auffindung einer verschollenen Sache, dem Wiederbefahren verlassener Bahnen die Rede sein; es war in Wahrheit nicht so sehr ein neuer Gegenstand, der in den Gesichtskreis getreten wäre, als vielmehr eine neue Betrachtungsweise, die sich geltend machte und den Gesichtskreis umgestaltete. Das Mittelalter hatte in den Geistesschätzen des Altertums ein Gut und Erbe erblickt, dessen man beim eigenen Schaffen nicht entraten könne, und das einerseits mit gelehrtem Respekt zu behandeln, andererseits aber doch den Interessen der Gegenwart dienstbar gemacht werden müsse; die Schriften der Alten waren ihm ein Kanon der säkularen Weisheit, eine Fundgrube von Auskünften und Belegen, zugleich aber der Kern, um den sich in weiteren und weiteren Kreisen das weltlich-gelehrte Schrifttum herumlegte, so daß letzteres in gewissem Betracht als die Fortsetzung der antiken, speziell der römischen Literatur erschien und diese so wenig für ein Dokument oder Monument einer abgeschlossenen und vergangenen Zeit galt, als die lateinische Sprache für eine tote, das römische Reich für ein gewesenes gehalten wurde.

Die neue Betrachtungsweise bricht mit dieser unflektierten, man möchte sagen naiven Ansicht und rückt das Altertum in eine andere Sehweite. Sie findet in den Werken der Alten, und zwar vorzugsweise den poetischen, rednerischen und historischen, die das Mittelalter als Anhängsel der artes auffaßte, ein eigentümliches und großartiges Menschentum dahingegangener Zeiten, eine Welt voll ausgeprägter, hoher Gestalten, ein farbiges Gewebe, welches betrachtet und nachgebildet, aber nicht weitergesponnen werden wollte; ihr erklingt aus den alten Büchern die lebendige Rede von Menschen der Vergangenheit an gleichgestimmte Menschen der Gegenwart, einen idealen Umgang mit den

Geistern der Vorzeit stiftend. Das Altertum tritt geschichtlich in die Ferne zurück, um menschlich um so ungebrochener und allseitiger auf die Lebenden zu wirken, seine Sprachen werden als tote, aber als klassische und darum unsterbliche gefaßt.

Im Hinblick darauf ist die Bezeichnung der mit dieser Betrachtungsweise anhebenden Periode des geistigen Lebens als der des Humanismus wohl gerechtfertigt; nicht wahrlich in dem Sinne, als hätte das christliche Mittelalter nicht Tiefblicke in das Wesen des Menschen getan und echt menschliche Empfindungen gehegt, Betätigungen hervorgerufen, wohl aber in dem Sinne, daß man jetzt durch die Bücher zu den Menschen vordrang, aus jenen für alle menschlichen Regungen und Interessen Nahrung sog, den Unterschied der Zeiten und Nationalgeister ebensowohl erkannte als zugleich überbrückte und das Verständnis für die antike Humanität mit ihrem klaren Weitblick und ihren einfach edlen Formen wiedergewann. Dennoch erscheint der Ausdruck: Humanismus für den Zweck, die Gestaltung, welche jene Bewegung dem Bildungswesen gegeben hat, in eine Gesamtansicht zusammenzufassen, minder geeignet, weil die Unterrichtslehre und die Geschichte der Bildung mit demselben so vielfach und nicht eben selten gedankenlos geschaltet haben, daß sein Gepräge fast unkenntlich geworden ist. Zudem ist es üblich geworden, dem Humanismus als leitendem Bildungsprinzip des 15. und 16. Jahrhunderts den Realismus des 17. gegenüberzustellen — ein Usus, bei welchem mehr die Rücksicht auf die pädagogischen Theorien, als die auf das Bildungswesen im ganzen geltend war — und damit ist jener Ausdruck zur Bezeichnung des ganzen historischen Bezirkes, über den sich die Betrachtung ausdehnen muß, unverwendbar geworden. So ist es für die Geschichte der Bildung, zumal für unser Vorhaben geratener, aus der Kunstgeschichte eine Bezeichnung zu entlehnen, bei welcher zwar ebenfalls Mißverständnisse naheliegen, die aber auf jene Schwierigkeiten nicht stößt und zugleich vom Sprachgebrauch mehr und mehr von dem Gebiete der Kunst auf das allgemeinere des geistigen Lebens ausgedehnt wird, den Namen: Renaissance. Die Kunstgeschichte bezeichnet damit das durch das Studium der Antike angeregte und wesentlich mit antiken Ideen und Motiven arbeitende Kunstschaffen, welches im 15. Jahrhundert von Italien seinen Ausgang nimmt, im folgenden gipfelt und zum herrschenden wird und im 17. in den Geschmack und Stil des Rokoko ausläuft. Auch die Geschichte der Bildung bedarf eines Ausdrucks, welcher die durch etwa drei Jahrhunderte fortgesetzte Arbeit, der Bildung und dem Bildungswesen antike Stoffe und Ideen anzueignen, bezeichnet, eine Arbeit, die ebenfalls, von Italien ausgehend, sich zu einer europäischen gestaltet, im 16. Jahrhundert ihre reichsten Erfolge aufweist, sich aber noch fortsetzt in der Polymathie des folgenden. Hier wie dort kann von einer Wiedergeburt nicht schlechthin, wohl aber in einem begrenzten Sinne gesprochen werden. Nicht die Kunst brauchte wiedergeboren zu werden, da sie nie erstorben war, wenn anders die romanischen und gotischen Dome sich mit den herrlichsten Schöpfungen aller Zeit messen können; ebensowenig war die Wissenschaft und die Bildung den Generalstudien und den höfischen Kreisen des Mittelalters abhanden gekommen, hatte vielmehr dort Blüten getrieben, in denen

nur die Befangenheit der Umschwungsperiode eitel Barbarei erblicken konnte: wohl aber wurde alles Schaffen wiedergeboren in dem Sinne einer Befruchtung durch Elemente, die vorher nur vermittelt und partiell gewirkt hatten, jetzt aber ihre volle Macht entfalteten, in dem Sinne einer tiefgehenden und neue Kräfte entbindenden Anregung durch ein neues Prinzip, welches Gesichtskreis, Weltanschauung, Lebensgefühl jener Generationen nach sich bestimmte. Man kann von einer Wiedergeburt der Bildung sprechen, insofern dieselbe sowohl unmittelbar durch Wiederaufnahme von Tendenzen, Formen und Stoffen der antiken Geisteskultur bereichert und in neue Bahnen gelenkt wurde, als auch mittelbar die belebenden Einwirkungen empfand, welche von verschiedenen durch das neue Prinzip befruchteten Gebieten des Schaffens auf sie ergingen. Doch darf dabei auch nicht übersehen werden, daß die Wiedergeburt auch ein Absterben älterer Bestrebungen, die Hingebung an das Neue in Kreisen, in welchem die Lust am Neuen, der Neologismus vorwog, einen Bruch mit dem Überkommenen mit sich brachte, vermöge dessen es geschehen konnte, daß uns das griechisch-römische Altertum vertrauter geworden als das christliche Mittelalter, das Fremde wahlverwandter als die eigene Vergangenheit, und daß es im 19. Jahrhundert einer zweiten Renaissance oder Restauration bedurfte, um einigermaßen die zerrissenen Fäden neu zu knüpfen und dem geschichtlichen Bewußtsein genug zu tun. Die Möglichkeit dazu war dadurch gegeben, daß die Altertumsstudien auch den historischen Gesichtskreis erweiterten, und daß da, wo der geschichtliche Sinn ihnen entgegenkam, das Neue zu dem Überlieferten in das rechte Verhältnis trat [1]).

2. Die Antikisierung der Bildung, auf welche sich die Bestrebungen jener Zeit richteten, knüpft zwar an das Altertum überhaupt an, es ist aber dabei vorwiegend die römische Fassung der Aufgaben der Bildung maßgebend. Zwar wird das Griechische, welches im Mittelalter nur Gegenstand gelehrter und zudem vereinzelter Beschäftigung gewesen war, zu einem Gebiete der Bildungsstudien erhoben, ja es fehlt nicht an Stimmen, welche fordern, daß ihm nach Zeit und Ausmaß die Priorität vor dem Lateinischen eingeräumt werde, allein, wie das letztere der vorherrschende Lehrgegenstand bleibt, so bilden die Institutionen Quintilians den Kodex der humanistischen Didaktik. Nicht die hellenische Paideia mit ihrer musisch-gymnastischen Grundlage, ihrer enzyklischen Verzweigung in die mathematischen Disziplinen und ihrer Gipfelung in der Philosophie ist der Leitstern der Studien, sondern die römische Eloquenz, welche, wesentlich formalen Charakters, in mannigfaltiger Erudition ihre Ergänzung sucht, aber der inneren Beziehung auf die Philosophie entbehrt. Daher stammt die so häufig bis zur Einseitigkeit getriebene Tendenz der Renaissancebildung auf das sprachliche Können, das fari posse, als Schluß- und Prüfstein aller Bildung, die stilistische Dressur der Schulen, der Kultus Ciceros und der Rhetorik, die erhitzte Produktivität der Latinisten. Der Erwerb positiver Kenntnisse trat zunächst hinter die Aufgabe Latinität zu erwerben zurück,

---

[1]) Vgl. Geschichte des Idealismus III, § 86, Die Bedeutung der Renaissance für die Philosophie.

ja selbst der Inhalt der Autoren gegen das Aufmerken auf die von ihnen angewandte Sprachkunst. Wohl zu keiner Zeit ist die Bildung so von dem Zauber der Sprache gefangen genommen und in gleichem Grade auf sprachliche Produktion zugespitzt worden, auch bei den Römern selbst nicht, wie denn die Nachahmung immer die Motive ihres Vorbildes übertreibt. Es ist, als ob damals ein lange schlummernder Sinn für die edelsten aller Kunststoffe, das geistigste aller Werkzeuge wieder erwacht wäre, und man muß, um dem formalistischen Zuge jener Zeit nicht Unrecht zu tun, ihn gegen den Naturalismus halten, mit welchem das Mittelalter die Sprache Roms als Vehikel der Gelehrsamkeit verwendet hatte, ohne ästhetisches Verständnis und bewußt-künstlerischen Trieb. Mag jenes Wiedererwecken des Tullius und des Maro etwas Gemachtes und Gekünsteltes haben, und die Virtuosität der poëtae laureati gegenüber der unbewußten Sprachgewalt der ritterlichen Sänger leer und frostig erscheinen, so ist doch das Hinheften des Geistes auf den Organismus einer hochentwickelten Sprache und das Streben, ihr ihre Technik bis zu den subtilsten Feinheiten abzulauschen, eine Schule des Sprachsinnes und des Geschmackes gewesen, welche den modernen Völkern durchgemacht zu haben nicht leid sein kann. Daß sie freilich das Fremde dem Eigenen entfremdete, und besonders die Deutschen an Stelle der allmählichen Assimilation des Römischen, durch welche das Mittelalter aus Undeutschem Deutsches zu machen wußte, eine kurzsichtige Nachahmungslust treten ließen, ist von Germanisten mit Recht gerügt worden [1]).

Der Begriff der Eloquenz oder Latinität wurde so weit gefaßt, daß er das ganze Gebiet der ästhetischen Veredlung des Geistes in sich schloß und sich gleichsam bis an oder selbst über die Schwelle des ethischen und religiösen Moments der Bildung vorschob. So konnte Erasmus von seinen Colloquia rühmen, daß sie — schwer glaublich — die Knaben latiniores et meliores gemacht hätten, und konnte Johannes Sturm als Zweck des Schulunterrichts eine sapiens atque eloquens pietas hinstellen. Von der Verfeinerung des Sinnes durch das Studium der alten Sprachen wurde die Verfeinerung der Sinnesart überhaupt, ein maßgebender Beitrag zur civilitas morum erwartet, und auch darin liegt ein römischer Zug: in der unmittelbaren Beziehung geistiger Beschäftigung auf Lebensformen und Sitte, in der Auffassung des Bildens als eines Entwilderns oder Entrohens (erudire). In der Harmonie

---

[1]) So von W. Wackernagel (Kl. Schriften III, S. 252, „Über die Umdeutschung fremder Wörter"): „Der deutsche Geist verhielt sich nicht mehr so schöpferisch gegen das Vorzeitliche und Fremde (wie im Mittelalter); an die Stelle selbsttätiger Aneignung ist Nachahmung getreten, die sich des Selbst und seiner Tätigkeit möglichst entäußert." Noch stärker sagt Fr. Pfeiffer in der Vorrede zu seiner Ausgabe der „Deutschen Theologie" (1851): „Es ist bekannt, mit welcher Verachtung die Gelehrten des 16. und 17. Jahrhunderts auf die Sprache des 13. und der folgenden als Altväterdeutsch herabgeblickt haben. Die Verständigen wissen, was davon zu halten und wo die Roheit zu suchen ist. Man muß bedauern, daß das Studium der Klassiker den Einfluß, den die mittelalterlichen Prosaiker auf die naturgemäße Entwickelung und Weiterbildung der Sprache auszuüben geeignet und berufen waren, fast völlig vernichtet und unmöglich gemacht hat."

der edlen Rede, „welche, dem Ohre vernehmlich, den holden Einklang des Innern anzeigt, der verständlicher ist als der Sphärenklang des Alls, den, von niemand vernommen, die Pythagoreer gelehrt haben" [1]), fand man das Abbild schöner Menschlichkeit und in dem aufrichtigen, hingebenden Streben danach den Weg zu einer Vollkommenheit, die man als eine sittliche fassen durfte.

3. Mit der römischen Humanität teilte die der Renaissance auch den kosmopolitischen Zug; es ist das Streben der Zeit, „ganz Europa unter dem Banner der Musen zu versammeln", und es regt sich dabei etwas von dem weltumfassenden Sinne, der das große Erobervolk erfüllt hatte. Lorenzo Valla, ein Römer von Geburt, konnte freudig ausrufen: „Wir haben Rom verloren, aber in der Kraft der glänzenden Herrschaft der lateinischen Sprache regieren wir über einen großen Teil des Erdkreises: unser ist Italien, unser ist Spanien, Deutschland, Pannonien, Dalmatien, Illyricum und viele andere Völker, denn wo römische Sprache herrscht, ist römisches Reich [2])." Die europäische Völkerfamilie sah sich damals nicht mehr bloß durch das Band des Glaubens, sondern zugleich durch den Kultus ihrer gemeinsamen geistigen Ahnen — majores nostri nannte Reuchlin die Griechen und Römer — verbunden. Der Renaissance gehört die Begründung „der gelehrten Republik", also eines Komplexes von gelehrt-gebildeten Kreisen, die weder an eine Nation noch an einen Stand gebunden sind, und durch letzteres sich von der Gelehrtenwelt des Mittelalters unterscheiden, deren Kern der Klerus bildete. Innerhalb jener Kreise aber treten die Unterschiede der Geburt, ja selbst des Geschlechtes zurück: man räumte auch den Frauen Anteil an den Gütern der Humanitätsbildung ein, und die gelehrten Studien verzweigten sich in den lateinischen Elementarschulen bis in die unteren Stände hinein, aus denen die gebildete Welt denn auch einen stetigen Zuzug erhielt. Die Pflege der neuen geistigen Arbeitsfelder galt als eine menschheitliche Angelegenheit; man stellte sie der Erneuerung des kirchlichen Lebens an die Seite; der greise Dompropst von Münster, Rudolf von Lange († 1519), spricht es als eine Zukunftshoffnung aus, „daß aus Kirchen und Schulen der finstre Geist weiche und den Kirchen die Lauterkeit, den Schulen die Reinheit der lateinischen Sprache wiederkehre" [3]). Zur Auffassung der Schule als Organ der Bildung, als Funktion der Gesellschaft schritt die Didaktik des 17. Jahrhunderts vor, indem sie zur Obsorge dafür den Staat berief.

Mit diesen sozial-ethischen Motiven zur Pflege der „schönen Wissenschaften" verflochten sich jedoch auch minder selbstlose, welche man ebenfalls dem Altertume abgelernt hatte: als das wirksamste das Verlangen nach dem Ruhme,

[1]) Joh. Sturmius Nobilitas litterata in H. Grotii et aliorum dissertationes de studiis instituendis Amstel. 1645, p. 166: Linguae concinnitas, quae cum auribus audientium repraesentatur, mentis suavissimum concentum indicat, qui magis intellegi a nobis potest quam caelestis machinae nunquam audita tamen tradita olim a Pythagoricis ἁρμονία. — [2]) K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik I², S. 42. — [3]) Raumer, a. a. O., I², S. 92²: ut tenebrae ex ecclesiis et scholis exstirpentur et redeat puritas in ecclesias et munditie Latini sermonis in scholas.

welches eine der mächtigsten Triebkräfte des antiken Schaffens gewesen, aber durch das Christentum zurückgedrängt und gezügelt worden war. Dieses Motiv erscheint, zumal bei den älteren italienischen Humanisten, ihren Führer Petrarca vorweg, stark ausgeprägt[1]), aber es klingt durch die ganze neulateinische Literatur die Sehnsucht nach dem Fortleben im Munde der Nachwelt, das Schwelgen in dem von den Zeitgenossen gespendeten Lobe, der Groll der von Gegnern verletzten Eitelkeit. Auch für die Jugendbildung beherzigte man nur zu sehr die Quintilianische Weisung, die Lernenden bei der Ehrliebe zu fassen, welche dem Geiste, der aufklimmenden Ranke gleich, den Zug des Aufstrebens verleiht. So schreibt Joachim Fortius († 1536) in seiner Anweisung zum Studium: „Es ist, bei den unsterblichen Göttern, ein Zeichen niedriger, feiger, ja verworfener Sinnesart, mittelmäßig sein zu wollen; wie groß ist dagegen die Geisteshoheit, welche die Gegner besiegt und die Burg nimmt, von der aus sie der ganzen Welt bis zum Ende der Zeiten sichtbar wird, gefeiert von so viel Tausenden, wie Sand am Meere ist. Darum heißen wir alle, welche die süßen Musen mit ihrem Geiste angehaucht haben, dort ihr Ziel zu suchen, wohin die Kühnsten gestrebt[2])." In den Schulen wandte man sich um so mehr an den Ehrtrieb, als man die mittelalterliche Strenge als barbarisch verwarf, und so bildete sich jenes System von Schülerämtern und -würden, von Prämien und Beschämungen aus, wie es in der Trotzendorfschen Schule zu Goldberg am meisten ausgeprägt erscheint, aber auch von den Jesuiten nicht verschmäht wurde.

Ein Bildungsideal, bei welchem das virtuose Können eine so hohe Geltung hat, mußte die Strebungen nähren, die mit jedem Virtuosentum verknüpft sind. Dieses, beruhend auf der vollständigen Einschmelzung des geistigen Inhalts in das Subjekt und der Verflüchtigung desselben zu bloßer Auszierung der Persönlichkeit, ist das herrschende Ethos bei einer nicht geringen Zahl von Charakteren der Renaissancezeit und gibt seinen Beitrag zur Gestaltung des geistigen Gemeinlebens der Zeit. Es verbinden sich darin in je nach den Individualitäten verschiedener Mischung: das Selbstgefühl des mühelosen Könnens und Gestaltens, ein vielgeschäftiges Interesse, das keine innere Heimat hat und nirgend heimisch wird, eine skeptische Ansicht von den menschlichen Dingen, eine epikureische, naturalistische Lebensphilosophie, ein Kultus der von den großen sittlichen und geschichtlichen Ordnungen losgelösten Subjektivität. Der Ernst der Zeit, besonders das Hervortreten der religiösen Streitfragen und die auf die Konsolidierung der kirchlichen und öffentlichen Zustände zu richtende Arbeit, hielten diese Elemente noch hintan, allein sie dienten der folgenden Periode zur Anknüpfung: Voltaire fand durch Erasmus' Encomium moriae sein Feld bearbeitet und J. J. Rousseau in Michel de Montaignes Essays die Grundlinien seiner Pädagogik.

---

[1]) Vgl. darüber G. Voigt, Die Wiederbelebung des Altertums, Berlin 1859, S. 72, 403 und sonst (3. Aufl. 1893). — [2]) Joach. Fortii De ratione studii liber in der vorigen Seite, Anm. 1 genannten Sammlung, p. 252. Die Schrift wurde von Komensky neu herausgegeben, und es ist denkwürdig, daß auch diesem wahrhaft frommen Manne der Paganismus, der sie durchweht, keinen Anstoß gab.

4. Die hingebende Beschäftigung mit dem Altertume und die Wiederaufnahme antiker Ideale konnte nicht anders, als manche dem Christentum fremde Motive in die Bildungsarbeit hineinbringen: dennoch suchte die Renaissanceperiode die letzten Ziele derselben da, wo sie das Christentum vorgezeichnet hatte, und stimmt darin mit dem Mittelalter überein [1]). Wenn man sich Rechenschaft über das Verhältnis der klassischen Studien zur Religion zu geben unternahm, griff man gern auf die großen Kirchenväter zurück, denen es gelungen, den Geist des Altertums mit dem christlichen Bewußtsein zu versöhnen; die Rede des heiligen Basilius an die Jünglinge wurde vielfach herausgegeben, übersetzt, zitiert; in Augustinus' gewaltiger Persönlichkeit fand man die Gewähr der Verschmelzung der Elemente, welche sich zu Gegensätzen zuzuspitzen drohten. Was diese Verschmelzung erleichterte, war der Umstand, daß sich das Interesse vorwiegend auf die Formen der antiken Literatur und deren Nachbildung richtete: wo es das angelegentlichste Bestreben war, wie die Alten zu schreiben und zu reden, konnte man ihre fremdartige Gottes- und Weltanschauung auf sich beruhen lassen. Allein so sehr war doch nicht der Geist in den Bann der Sprache geschlagen, daß ihm das Heidnische in den Alten Kämpfe und Zweifel, Verwirrung und Zerrissenheit erspart hätte. Es fehlt jener Zeit, zumal der des ersten Emporstrebens des Humanismus, nicht an Männern, die nicht bloß antik-gestimmt, sondern geradezu -gesinnt waren, und an andern, welche Heiden mit dem Kopfe, Christen mit dem Herzen, die innere Einheit verloren, und wieder an andern, welche nur mit dem Gefühl, nicht mit der Denkkraft der Gegensätze Herr wurden. Bei vielen bildete das Christentum eben nur den Hintergrund der Gestalten- und Gedankenfülle, welche den alten Büchern entstiegen war; bei andern war das Streben nach christlicher Vollkommenheit das leitende Motiv, das die neuen Interessen sich dienstbar machen sollte; bei den begabten Naturen der italienischen Humanistenkreise wiegt die erstere Sinnesart vor, doch stehen ein Guarino, Vittorino, Pico, Traversari zu der letzteren, geistesverwandt den älteren deutschen Humanisten Agricola, Hegius, Wimpheling, Trithemius. Im Geiste dieser Männer hat der Spanier Luis Vives, dessen Werk de disciplinis (1531) eine konstitutive Bedeutung für die Renaissancebildung besitzt [2]), das Ethos der Bildung bestimmt. „Auf viererlei beruht die Bildung: auf Anlage, Urteilskraft, Gedächtnis, Studium. Woher die drei ersten? doch wohl von Gott; nur etwa des letzteren kann sich der Unterrichtete rühmen, aber es ist von allen das geringste und wiegt nicht schwer; bedarf es doch auch dazu der rechten Verfassung des Leibes und der Gesundheit,

---

[1]) Die erste ausführliche Rechtfertigung der „Poesie" gegen die Einwendungen scholastischer Theologen gibt Boccaccio im Buch XIV und XV seiner um 1370 geschriebenen Genealogia deorum, worin er für die alten Dichter in Anspruch nimmt, daß auch sie theologi, wenngleich nicht sacri gewesen. — [2]) Erst neuerdings ist Vives nach seiner Bedeutung für die Geschichte der Bildung gewürdigt worden durch Fr. Lange (in Schmids Enzyklopädie s. v. Vives, Bd. IX, S. 737—814), welcher ihm „eines der durchdachtesten Systeme, welche uns die Geschichte der Pädagogik aufweist", zuspricht. Über die Mängel der philosophischen Grundlage von Vives' und anderer Humanisten Ansichten s. Geschichte des Idealismus II, § 83.

also wieder der Gaben Gottes ... Darum sollen wir den, der alles spendet und durch uns wirkt nach seinem Ratschluß, bitten, daß uns unsere Bildung vor allem zum eigenen Besten gereiche, daß er uns nicht zu einem Werkzeuge zum Nutzen anderer mache, welches selber unterzugehen bestimmt ist, und es uns nicht ergehe ... wie den Kerzen, welche andern leuchten, während sie sich verzehren. So oft wir an die Studien gehen, müssen wir mit dem Gebete anheben, wie es die Überlieferung von Thomas dem Aquinaten und andern heiligen Männern berichtet, und was wir flehen sollen, ist: daß unsere Geistesarbeit eine gesunde sei, niemand schade, sondern Heil bringe allen insgemein [1])."

5. In das entscheidende Stadium trat die Assimilation der humanistischen Bildungselemente an das Christentum mit dem Ausbruche der Glaubensstreitigkeiten des 16. Jahrhunderts. Diese drängten vorerst die Bildungsinteressen überhaupt zurück und machten die Frage der Altertumsstudien zu einer sekundären, indem sie die Geister auf theologische Probleme hinwandten. Allein als vom Kampfe zur Organisation neuer Ordnungen vorgeschritten wurde, kam die humanistische Bewegung wieder in Fluß, nur wie durch eine aus dem Boden emporgestiegene Wasserscheide geteilt; beide entgegengesetzten Bekenntnisse leiteten sie auf ihr Gebiet und bestimmten sie nach ihren Prinzipien. Der Protestantismus des 16. Jahrhunderts hat mit dem neologischen Humanismus, den er vorfand, bedeutsame Berührungspunkte: beide teilen die Opposition gegen das Mittelalter und seine Scholastik; beide greifen, Jahrhunderte überspringend, auf das Altertum zurück, dieser auf das klassische, jener auf das, was er für das christliche Altertum erklärt; beide betonen das individual-persönliche Element gegenüber der Überlieferung und dem Kollektivbewußtsein, dieser auf dem ästhetischen Felde, jener im Glaubensleben. Das erneute Studium der alten Sprachen kam dem Prinzip des Zurückgehens auf die heilige Schrift als die einzige Glaubensnorm so fördernd entgegen, daß Luther sagen konnte: „Niemand hat gewußt, warum Gott die Sprachen hervor ließ kommen, bis daß man nun allererst siehet, daß es um des Evangelii willen geschehen ist, welches er hernach hat wollen offenbaren", und den Seinen die Mahnung zurufen: „So lieb uns das Evangelium ist, so hart lasset uns über den Sprachen halten"; Philologie und Theologie können nicht mehr ineinandergeschoben werden als durch jenen andern Ausspruch Luthers: Nihil aliud esse theologiam, nisi grammaticam in Spiritus sancti verbis occupatam. In diesem Geiste vollziehen die Verschmelzung humanistischer und christlicher Ideen jene zahlreichen Schulmänner, an deren Spitze Melanchthon steht; als die Formel, die den von ihnen ins Auge gefaßten Bildungszweck bezeichnet, kann jene Sturmsche „weise und beredte Frömmigkeit" angesehen werden. Wenn im 17. Jahrhundert Komensky diesen Zweck bestimmt: als die Vorbereitung für die Ewigkeit durch Gottesverehrung, reine Sitten und eine auf der Kenntnis der Dinge und der Fähigkeit des Ausdrucks beruhende Erudition, so spricht sich darin dasselbe Ethos aus, nur mit ausdrücklicherer Betonung des positiven Inhalts des Bildungserwerbes.

---

[1]) Joh. Lud. Vives de disciplinis libri XII, Neap. 1764, p. 385; mit wertvoller Einleitung übersetzt von Kayser, Freiburg 1896, Herder.

6. Der Katholizismus sah in den humanistischen Studien in erster Linie die Fortführung der Bildungsarbeit des Mittelalters, nur dem Umfang nach erweitert, der Form nach verfeinert, und nahm auf ihre Verschmelzung nicht bloß mit dem katholischen Prinzip, sondern auch mit dem wesentlichen Inhalte der Scholastik Bedacht. Ihm mußte das autoritative Moment, welches die Voraussetzung der Wiederbelebung antiker Sprachkunst bildet, jenes pro lege accipere, quidquid magnis auctoribus placuit, wie es Valla formuliert hatte [1]), von besonderem Werte sein: die Autorität des heiligen Thomas im dogmatischen Gebiete fand an der des Aristoteles in dem philosophischen und der Ciceros in den Fragen des Stils und der Komposition ein gewisses Analogon. Die ästhetische Kultur, welche die Alten gewähren, konnte kein ernstliches Bedenken erregen, zumal da die bildende Kunst der Renaissance gezeigt hatte, daß der an der Antike veredelte Geschmack sich keineswegs von den Aufgaben, die ihm Religion und Kirche stellen, abzuwenden brauche, sie vielmehr mit vervollkommneten Mitteln aufnehmen könne. Auch der Wert antiquarischer Gelehrsamkeit konnte nicht unterschätzt werden, da zu den von je bestehenden Motiven für das Zurückgehen auf die Quellen: die Schrift, die Väter und die Geschichte der Kirche noch die Notwendigkeit, die Gegner auf ihrem Boden aufzusuchen, hinzukam, und es nur von Wert sein konnte, das geweckte historische Interesse im allgemeinen zu pflegen. Die geregelte und begrenzte Lernarbeit, welche die Jugend den alten Sprachen zuzuwenden hatte, bot sich zugleich als ein Mittel der Zucht und der einheitlichen Gestaltung der Erziehung dar [2]).

Demungeachtet findet das Bedenken, daß trotzalledem die Schriften der Alten eine Quelle heidnischer Gesinnung seien, ab und zu bei Katholiken wie bei Protestanten seinen Ausdruck, und auch die verwerfenden Äußerungen der Kirchenväter über die griechisch-römische Literatur werden in Erinnerung gebracht. Der gelehrte Jesuit Antonio Possevini forderte, daß dem Jugendunterricht lediglich christliche Autoren zugrunde gelegt würden [3]), und Komensky tritt — wenigstens in seiner Didaktik — für eine Latinität ohne Zurückgehen auf die Klassiker ein [4]). Allein die herrschende Ansicht ging doch dahin, daß man der Musterwerke des Altertums zur Bildung der Intelligenz und des Sprachbewußtseins nicht entbehren könne, und daß dem christlichen Lehrinhalt Kraft genug innewohne, um die fremdartigen Momente, welche jene etwa in sich schließen, niederzuhalten.

§ 22.

Der Inhalt der Renaissancebildung.

1. Den umfassendsten und wichtigsten Gegenstand des Bildungserwerbs stellt im Renaissancezeitalter die neue, moderne Wissenschaft, die Philologie,

---

[1]) Laur. Valla Elegantiae II praef. — [2]) Bei der Vergleichung der protestantischen und der katholischen Jugendbildung ist in dem Obigen der didaktische Gesichtspunkt eingehalten; der pädagogische würde weitere Unterschiede aufweisen, betreffs deren sei auf den Artikel des Verfassers verwiesen: Pädagogik, katholische, in Reins Enzykl. Handbuch der Pädagogik. — [3]) Gaume, a. a. O., S. 81. — [4]) Did. magna. cap. 25.

dar. Sie war im 14. Jahrhundert in Italien ins Leben getreten, nicht sowohl als eine Wissenschaft, als vielmehr als ein Organon eines allgemeinen geistigen Bedürfnisses, und sie ging zunächst ebensowohl auf die Beschaffung antiquarischen Materials als auf die Wiederbelebung der Sprachkunst aus. Erst nach Herstellung eines vorläufigen gelehrten Unterbaus bildete sich der ästhetisch-formale Zug aus, der die italienische Epoche charakterisiert. Vornehmlich durch französische Gelehrte erhielten die „schönen Wissenschaften" zugleich die Tendenz auf strenge Forschung und Erkenntnis; der Kultus der Form bekam sein Gegengewicht durch das Streben, den thesaurus eruditionis herzustellen und zu universalem Verständnisse des antiken Lebens zu gelangen. Um jedoch letztere Aufgabe zu lösen, gebrach es jener Zeit an philosophischen Vorarbeiten, und die Philologie nahm die Richtung auf polymathische Gelehrsamkeit, zu welcher im 17. Jahrhundert das Interesse auch aus anderen Gründen hinneigte.

Als Schulwissenschaft aber zeigt die Philologie durchgängig einen formalen Charakter; die herrschende Ansicht ist die, daß die Schule ihr Augenmerk auf die Eloquenz zu richten habe, während die Erwerbung der Erudition dem fortgesetzten Studium der reiferen Jahre zufalle. Erasmus, dessen didaktische Weisungen von dem größten Einflusse waren, räumt zwar dem Studium der Sachen das größere Gewicht, dem der Worte aber die Priorität ein und warnt davor, „mit ungewaschenen Füßen" zu dem Erlernen der Sachen zu eilen[1]. In den Schulplänen wird für die Bewältigung des Inhalts und den Erwerb von antiquarischer Kenntnis entweder gar keine Anordnung getroffen oder, wie in dem der Jesuiten, unter dem Namen der Erudition gelegentliche Mitteilung von gelehrten Dingen gefordert, mehr zur Anregung und Erholung, jedenfalls nicht auf Kosten des Stilunterrichts[2]. Erst die Didaktiker des 17. Jahrhunderts verlangen die durchgängige Verbindung von Sprach- und Sachunterricht; allein auch der Orbis pictus ist in erster Linie nur ein lateinisches Sprachbuch, das eine bunte Menge von Sachvorstellungen zur Einprägung der Vokabeln herbeiruft, aber durchaus nicht als eine Vorschule des auf Inhalt und Sache ruhenden, aus der Sprache den Gedankengehalt herausarbeitenden Lesens gelten kann und will, eine Art des Lesens, welche in jener Zeit ebenso sehr durch das Streben nach Eloquenz, als durch das polymathische Interesse hintangehalten wurde.

Der Schwerpunkt des Unterrichts lag so sehr in dem Lateinischen, daß die meisten Lehranweisungen, die Schriften der Didaktiker nicht ausgeschlossen, sich auf diesen Gegenstand beschränkten. Von den Autoren wiegt Cicero vor, der

---

[1]) Erasmus De ratione studii tract. in.: „Principio duplex omnino videtur cognitio: rerum ac verborum; verborum prior, rerum potior. Sed nonnulli, dum *ἀνίπτοις* (ut ajunt) *ποσίν* ad res discendas festinant, sermonis curam neglegunt et male affectato compendio, iu maxima incidunt dispendia." — [2]) In der Ratio atque institutio stud. S. J. wird für die Humanitätsklasse vorgeschrieben: „Eruditio modice usurpetur, ut ingenia excitet interdum ac recreet, non ut linguae observationem impediat"; als Materien werden für die rhetorische Klasse angegeben: „eruditio ex historia et moribus gentium, ex auctoritate scriptorum et ex omni doctrina, sed parcius ad captum discipulorum accersenda."

zugleich Muster des Briefstils — seine Briefe wurden nach Sturms Auswahl als Elementarbuch benutzt — der rednerischen und der philosophischen Darstellung war [1]). In den Historikern ging man mit Vorliebe den Reden nach; so ließ Trotzendorf aus Livius nur diese mit Übergehung der historischen Partien lesen. Von den Dichtern wurden außer Ovid, Vergil und Horaz auf protestantischen Schulen Terenz und Plautus wegen des Konversationslateins, das sie darbieten, bevorzugt; daß man an dem schlüpfrigen Inhalt keinen Anstoß nahm, zeigt wieder nur, wie wenig man auf den Inhalt überhaupt reflektierte [2]). Ein besonderer Wert wurde auf die Aneignung von Gnomen, Sentenzen, schönen Stellen, als Schmuck und Würze des Stils, auch wohl als Stoff des Nachdenkens, gelegt und ihr dienten nicht bloß Schulbücher, wie die zahlreichen Adagia, Florilegia, Spicilegia usw., sondern auch Sammlungen, welche die Lernenden selbst anzufertigen hatten. Die Lehrmittel des Mittelalters wurden nicht ohne Animosität beiseite geschoben; das Doctrinale Alexanders kam als barbarisch in Verruf, und auch der Versuch des Niederländers Despauterius (Jan von Pauteren, † 1526), die Sprach- und Stillehre in geschmackvolleren Versen zu bearbeiten, fand wenig Anklang. Man gab der Schulgrammatik mit Absehen von didaktischen Erleichterungsmitteln eine abstrakte Form und erweiterte ihr Material beträchtlich; Lubinus klagt (1614), daß die Schüler nicht weniger als 180 Kunstausdrücke und mehr als 70 syntaktische Regeln mit ebensoviel Ausnahmen, die zudem so dunkel seien, daß sie kaum von Vorgeschrittenen verstanden würden, zu lernen hätten [3]). Mißbräuche der Art veranlaßten das Hervortreten der entgegengesetzten extremen Forderung, das Latein nach Art der Muttersprache zu lehren, wie sie Montaigne gelegentlich aussprach, Ratke methodisch durchzuführen unternahm, nicht ohne Anlehnung an die alte Rabbinenmethode (s. oben § 7, S. 93); einen Mittelweg schlugen Komenskys Sprachbücher ein, von denen das Vestibulum in der Bearbeitung von 1648 (Opp. did. III, p. 134 bis 214) den Höhepunkt der methodischen Versuche jener Zeit bezeichnet.

2. Das **Griechische** galt prinzipiell als gleichwertig mit dem Lateinischen; Erasmus sagt, daß alles Kennenswerte in den beiden Sprachen niedergelegt sei und daß sie bei ihrer Verwandtschaft leichter verbunden als einzeln gelernt werden können, und Vives ist gleicher Meinung, obwohl er sich gegen die Schwierigkeiten des Griechischen, dessen magni labyrinthi et vastissimi recessus ihm Bedenken machen, nicht verschließt. Die Forderung Quintilians, mit dem Griechischen zu beginnen, wird vielfach erörtert; wahrscheinlich lehrte schon Vittorino von Feltre († 1446) die alten Sprachen in dieser Reihenfolge;

---

[1]) Vgl. die interessante Studie von **Th. Zielenski** (Prof. in St. Petersburg), „Cicero im Wandel der Jahrhunderte“, Leipzig 1897, Teubner. — [2]) Die württembergische Schulordnung ordnet allerdings an, daß an bedenklichen Stellen „die Praeceptores anzeigen sollen, wie die blinden Ethnici von Gott und seinem Wort nichts gewißt, wie denn die Rochlosen Christen auch nichts darumb wissen, darneben ein exemplum und testimonium sacrae Scripturae anzeigen, wie Gott der Herr diese Laster gerewlich straff und sich in allweg befleissen, das die unverstandne, zarte Jugendt nit geergert werde“. **Vormbaum**, Evang. Schulordnungen I, S. 83. — [3]) **Raumer**, Geschichte der Pädagogik III³, S. 83.

Robert Stephanus (R. Etienne, † 1559) ging beim Unterricht seines Sohnes Heinrich († 1598) vom Griechischen aus, und Tanaquil Faber (Tannegny Lefèbre, † 1672) leitete in gleicher Weise die Studien seines Sohnes und seiner nachmals als Madame Dacier berühmt gewordenen Tochter [1]; Faber vertritt zugleich die Ansicht, daß das Studium des Griechischen auf Homer zu bauen sei, wie dies Josef Scaliger mit genialer Kühnheit durchgeführt hatte [2]. Es fehlte nicht an Begeisterung für den „Vater der Dichter"; Claude Belurger, der das Griechische in dem Collège de Navarra in Paris einführte, nahm den Homer in den Gottesdienst mit, ließ sich homerische Gestalten von Künstlern ausführen und unternahm eine Reise nach Troja, deren Strapazen er erlag, wobei sein umfassender Kommentar zu Homer verloren ging [3]; als Martin Crusius in Tübingen über Homer las, mußte sein Hörsaal durch Einreißen einer Wand vergrößert werden und behielt in der Folge den Namen auditorium Homericum bei [4]. Die Lehrpläne setzen den Anfang des griechischen Unterrichts nicht selten mit dem des Lateinischen gleichzeitig an — so die Ratio atque institutio der Jesuiten — und nennen zahlreiche Autoren, sowohl altklassische als christliche, allein die allgemeine Praxis blieb meist dahinter zurück. In den protestantischen Schulen las man das Neue Testament und einige moralische Schriften, wie Xenophons Memorabilien und Kebes' Pinax, oder die Plutarch zugeschriebene Abhandlung von der Erziehung; in katholischen: Äsop, Phokylides und Partien aus St. Johannes Chrysostomus u. a. Der Stundenzahl nach war das Griechische bestenfalls auf die Hälfte der dem Lateinischen zugewandten Zeit gesetzt. Zumal im 17. Jahrhundert führen die Schulen diesen Lehrgegenstand sozusagen nur ehrenhalber fort und wird die Ansicht laut, daß er im Grunde nur für das Fachstudium des Theologen und Arztes Bedeutung habe, wie das Hebräische und das Arabische [5]; ja Descartes erklärte die Erlernung des Griechischen für ebenso überflüssig wie die des „bretonischen Jargons" [6]. Der Zeitgeschmack fand in der Äneide, den Tragödien Senecas und der horazischen Poesie die Muster der Dichtkunst, während ihm Homer kindisch und ungeschlacht, Sophokles und Pindar gespreizt und dunkel vorkamen. Die romanischen Völker, welchen in der Renaissanceperiode die leitende Rolle zufällt, fühlten sich von dem stammverwandten Römertum so vorwiegend angezogen, daß ihnen das griechische Wesen nicht lebendig wurde, und erst der Nachblüte, welche die Renaissance im 18. Jahrhundert in der deutschen Literatur trieb, war es vorbehalten, ein unvermitteltes Verhältnis zu den Griechen zu finden.

---

[1] Morhof Polyhistor litterarius II, 9, § 47. Faber legte seine Ansichten über den Lehrgang in seiner Méthode pour commencer les humanités Grecques et Latines 1672 nieder. — [2] J. Bernays, J. J. Scaliger, Berlin 1855, S. 35. — [3] Morhof l. l. VII, 2, § 2. — [4] J. M. Gesner Isagoge in erud. univ. ed. Niel. 1773, I, § 154. — [5] Comenius Did. magn. 22, 1. Daß das Arabische damals noch nicht seine Bedeutung für die ärztliche Wissenschaft eingebüßt hatte, geht daraus hervor, daß Avicennas Kanon eine hohe Autorität bewahrte; er wurde im 15. und 16. Jahrhundert über ein Dutzend Mal lateinisch gedruckt, Sprenger, Mohammed, Berlin 1861, I, IV. — [6] Oeuvres ed. Cousin XI, p. 341 aus Schmids Enzykl. II¹, S. 911.

Das Interesse an der Bibelforschung brachte auch die hebräische Sprache als ein gelehrtes Bildungsmittel in Aufnahme; Deutschland fand in Reuchlin zugleich seinen griechischen und hebräischen Lehrer; in den protestantischen Schulen erhielt die Sprache der Bibel ihre feste Stelle. Ihren Bildungswert gibt Michael Neander, der verdiente Rektor von Ilefeld, mit den Worten an: „Es ist aber Hebraea Lingua nicht allein den Theologis nütz, sondern auch nötig allen Studiosis, worauf sie auch ihr lebenlang gedenken zu beharren, dieweil sie alma mater ist omnium linguarum omnibus aetatibus omnium gentium, welche alle aus ihrem Leibe gekommen, denen sie alle gibt und wiederümb von keiner Sprache etwas nimpt oder entlehnt ... Darümb Lingua Hebraea auch lust halben und propter collationem cum aliis Linguis und auch propter utilem explicationem multarum rerum in omni vita und auch propter Grammaticam Latinam darinnen zu Zeiten de declinatione nominum Hebraeorum gedacht wird, von einem jedern, so darzukommen und gelegenheit hat, wol möchte gestudieret werden [1])."

3. Wiewohl antiken Ursprungs und auch von den Römern hochgehalten, bewahrte das System der sieben freien Künste in der Renaissanceperiode sein Ansehen mehr in akademischen Reden, als in der Unterrichtspraxis, was sich teils daraus erklärt, daß dasselbe — abgesehen von den mittelalterlichen — nur in spätlateinischen Bearbeitungen vorlag, deren Stil dem Geschmack widerstrebte, teils daraus, daß den Gliedern jenes Systems ein sehr verschiedenes Interesse entgegengebracht wurde. Grammatik und Rhetorik stiegen von dem Range vorbereitender Disziplinen zu herrschenden auf und wurden das eigentliche Organon der Bildung. Die Dialektik war in ihrer mittelalterlichen Form ein Gegenstand der Angriffe der Humanisten und doch wieder als Lehrdisziplin ein Bedürfnis, da vollendete Stilbildung der ars disserendi nicht entbehren konnte. Das vorherrschende Interesse für die sprachliche Gestaltung des Gedankens führte darauf, die Logik der Rhetorik anzunähern und sie als die Kunst, der Rede gedankliche Kraft zu geben, aufzufassen. So werden häufig alle drei Künste des Triviums auf die Rede bezogen: die Grammatik lehrt den sermo emendatus, die Dialektik den sermo probabilis, die Rhetorik den sermo ornatus [2]). Melanchthon faßte die Dialektik als ars et via docendi, mithin als Kunst der Darlegung, so daß sie im Grunde die später selbständig hervortretende Didaktik in sich schließt. Als Quelle der logischen Lehren mußte nun nicht mehr Aristoteles allein, sondern auch die oratorische und rhetorische Literatur angesehen werden. Vives und Nizolius „haben kein Hehl, daß sie Cicero mehr danken als den Sokratikern Platon und Aristoteles, weil die

---

[1]) Michaelis Neandri Bedencken, wie ein Knabe zu leiten und zu unterweisen usw. 1582 abgedruckt in Vormbaum, Evangel. Schulordnungen, Gütersloh 1860, I, S. 747—765. Die Äußerungen der Reformatoren bei Öhler, Schmid, Enzyklopädie III[1], S. 318. Die dortigen Angaben über das hebräische Studium im 15. Jahrhundert bedürfen der Ergänzung aus L. Geigers Schrift über den Gegenstand. — [2]) So von Jacob Micyllus (Molzer), Rektor in Frankfurt a. M., vgl. Helfenstein, Die Entwickelung des Schulwesens in bezug auf Frankfurt, 1858, S. 90.

letzteren die Philosophie von der Rhetorik getrennt haben" [1]), und Petrus Ramus († 1572) konnte die Behauptung aufstellen, daß man aus der genauen Beobachtung der Art, wie Cicero und andere Redner ihre Hörer überzeugen, die Regeln der Logik besser kennen lerne, als aus dem aristotelischen Organon. Der Rameischen Reform der Logik, welche bei ihrem Auftreten heftige Kämpfe hervorrief, liegt die Idee zugrunde, daß Denk- und Redelehre nur Teile einer umfassendern Wissenschaft seien, einer Lehre von der Gedankenbildung, und wenn auch aus dieser Idee nicht entfernt alle Konsequenzen gezogen wurden, so bleibt sie doch ein denkwürdiges Produkt der Renaissancebildung und hat die Gestalt des logischen Systems bis zu unsern Tagen einigermaßen mitbestimmt [2]).

Nehmen somit die Disziplinen des Triviums einen neuen Aufschwung, so treten die mathematischen des Quadriviums als allgemeines Bildungselement um so mehr zurück. Man sollte für das Zeitalter eines Copernicus und Galilei das Gegenteil erwarten, allein gerade die Neugestaltung und wissenschaftliche Konsolidierung der mathematischen Forschung bringt es mit sich, daß sie sich aus den weiteren Kreisen, die nur fertige Resultate verlangen, gleichsam zurückzieht; auch war das Vorwiegen sowohl des philologischen als des polymathischen Interesses der Gebildeten diesen Studien abträglich [3]), und auch bei den Vertretern der Richtung auf das sachliche Wissen kommen sie bei ihrem abstrakten Charakter nicht zur Geltung; Komensky will den mathematischen Unterricht mit Materien aus dem Gewerbewesen verbinden [4]) und beschränkt sich in der Janua und dem Orbis pictus auf die dürftigsten Angaben; die Schulen bleiben, wo sie das Quadrivium aufnehmen, was selten der Fall ist, beim ptolemäischen System, und selbst Komensky tut des kopernikanischen nicht einmal Erwähnung [5]).

Auch die Philosophie legt ihre Popularität ab; es hätte kein Dichter der Renaissanceperiode Dante nachahmen können, der in einem für die Nation bestimmten Werke die schwierigsten metaphysischen und moralphilosophischen Fragen erörtern darf, weil sie die Scholastik gangbar gemacht hatte. Die Er-

---

[1]) Erdmann, Grundriß der Geschichte der Philosophie, Berlin 1869, I², S. 500. — [2]) Erdmann, daselbst, S. 501. Auf Ramus geht die Unterscheidung der natürlichen und künstlichen Logik und die Voranstellung der Lehre vom Begriff vor der Lehre vom Urteil zurück. Durch kurzsichtige Opposition gegen Aristoteles brachte sich Ramus um das Fruchtbare seiner Anschauung, vgl. Geschichte des Idealismus II, § 83, „Der Realismus gegenüber dem Nominalismus der Humanisten", S. 601 f. — [3]) So klagt Galilei in einem Briefe an Kepler: „Was wirst Du von den ersten Lehrern am Gymnasium zu Padua sagen, welche, als ich es ihnen anbot, weder die Planeten, noch den Mond, noch das Fernrohr sehen wollten? Diese Art von Menschen hält die Philosophie für ein Buch wie die Äneide oder Odyssee und glaubt, die Wahrheit sei nicht in der Welt oder Natur, sondern nur in der Vergleichung der Texte zu suchen. Wie würdest Du gelacht haben, als zu Pisa der erste Lehrer des dortigen Gymnasiums in Gegenwart des Großherzogs sich bemühte, die neuen Planeten mit logischen Beweisen gleichsam als magischen Beschwörungen vom Himmel herabzureißen." (Aus Zöllners Wissenschaftl. Abhandl. II, S. 941.) — [4]) Did. magn. 30, 8. — [5]) So wird in der Janua (Amsterdamer Ausgabe von 1662), § 31 sq., von Sonne und Mond als von Planeten gehandelt, von den Epizyklen des Merkur usw., von der achten Sphäre der Fixsterne usw. gesprochen, 119 Jahre nach dem Erscheinen der De orbium coelestium revolutionibus libri VI.

neuerung der antiken Systeme, welche nunmehr unternommen wurde, beschäftigte nur auserwählte Kreise; noch weniger konnten die Versuche, neue Bahnen einzuschlagen, Gemeingut werden. Fortgeführt wurde in den Schulen die aristotelisch-scholastische Logik; um ihre Vereinfachung hatte Melanchthon Verdienst, aber auch in den katholischen Anstalten nahmen die Lehrbücher handlichere Form an. Die logische Terminologie in der damals aufkommenden Fassung hat sich bis heute erhalten, und nicht wenige Ausdrücke sind auch in die Sprache der Gebildeten übergegangen [1]).

4. Um so lebhafter ist das Interesse für ein mannigfaltiges empirisch-historisches Bildungswissen, welches schon als die unabweisliche Ergänzung der Eloquenz erfordert war. Die Renaissancezeit ist sehr fruchtbar an Werken, welche die Zusammenfassung des Wissenswertesten zum Zwecke haben. Im 16. Jahrhundert kommt für dieselben der Name Zyklopädie oder Enzyklopädie — um gedrängte Darstellungen zu bezeichnen, sagte man auch encyclopaediola oder paedia in cyclisco — in Brauch, doch ist die Zeit unerschöpflich in verwandten Bezeichnungen; so finden sich als Aushängeschilder die vielversprechenden Namen: Polymathie, Polyhistorie und Polyhistor, Panepistemonie, Pansophie, Pankosmie, zyklognomische Künste, Anatomie der Köpfe und der Wissenschaften, Theater des Lebens, der Weisheit, der Welt u. a. m. Nicht selten stecken darunter armselige und dürre Kompendien, wie Lauremberg's Pansophia, sive Paedia philosophica, Rostock 1633, eines ist; seltener verbirgt sich unter nichtssagendem Titel ein reichhaltiges Sammelwerk: so sind Raphaels von Volaterra Commentarii urbani eine Enzyklopädie, welche mit der Geographie und Lokalgeschichte anhebt, dann aber Biographien aus der Geschichte, populär-philosophische und spezialwissenschaftliche Materien aufnimmt und mit der Analyse der aristotelischen Philosophie schließt [2]). Von den Sammelwerken des Mittelalters unterscheiden sich diese Arbeiten dadurch, daß sie zum größern Teile die theologischen Materien ausscheiden, und daß sie mehr antiquarische Gelehrsamkeit heranziehen; manche versuchen die Gesamtheit der Wissenschaften systematisch zu gliedern oder abzuleiten, so das drei Folianten umfassende Werk, welches an Sammelfleiß und Gelehrsamkeit an Vincentius' Arbeiten erinnert: das Theatrum humanae vitae von Theodor Zwinger 1586, worin ein psychologisch-ethisches Fachwerk durchgeführt wird. Die wenigsten gehen darauf aus, nicht sowohl die Materien, sondern Methoden des Erkennens und Forschens aufzustellen; derart sind Vives' Bücher de disciplinis und die Baconschen Schriften zur Instauration der Wissenschaften. Die ersteren schließen sich dem herkömmlichen System der Wissenschaften an, die letzteren machen ein psychologisches Prinzip zum Einteilungsgrunde des Wissens: aus dem Gedächtnisse leitet Baco die Geschichte, aus der Phantasie die Dichtung, aus der Vernunft die Theologie und Philosophie ab. Mehrfach zeigt sich eine Vorliebe für tabellarische Übersichten der mannigfachen Materien: so bearbeitete Johann Thomas Freigius die Rameische

---

[1]) Näheres in des Verfassers Schrift: „Die wichtigsten philosophischen Kunstausdrücke" 1909 (Sammlung Kösel, Kempten). — [2]) Vgl. Burckhardt, Die Renaissance, Abschnitt III, wo das Werk als Beispiel für das Durchtränken jeden Erkenntniszweiges mit antikem Stoff angeführt und besprochen wird.

Darstellung der sieben freien Künste in tabulas perpetuas ceu *στρώματα* relatas (Basel 1576), und Komensky stellt die Landkarte als Muster für übersichtliche Sammelwerke oder Chrestomathien hin [1]), wie denn überhaupt die Fortschritte der Geographie, die sich zu einer Sammelwissenschaft ausbildete und doch zugleich an den Kartenwerken ein Mittel übersichtlicher Anordnung besaß, nicht ohne Einfluß auf die Bestrebungen zu geordneter Zusammenfassung der Erkenntnisse blieb: Baco findet in der Erschließung des Erdglobus einen Antrieb, auch den globus intellectualis „mit erweitertem Blicke zu umspannen" [2]).

Das Bedürfnis, Massen von Kenntnissen zu bewältigen, gab aber auch dem Unternehmen einer Technik des Lernens und Lehrens Impulse: der Renaissancezeit gehört die Wiederaufnahme der antiken Mnemonik und der mittelalterlichen Ars magna von Ramon Lull (Raymundus Lullus, geb. 1234 auf der Insel Majorka, gest. 1315) an, einer Kunst der Gedankenbildung durch Begriffskombinationen. Aus damit verwandten Bestrebungen erwachsen nun auch die Anfänge der rationellen Lehrkunst, der Didaktik, Rhadiomathie, Obstetricia animorum u. a. [3]), deren enger Zusammenhang mit der Pansophie besonders bei Komensky, mit der Polymathie bei Morhof [4]) hervortritt. Die Art, wie man den auf die alten Sprachen fundierten Jugendunterricht durch einen polymathischen Anbau zu ergänzen suchte, zeigt ein Buch des eben genannten Freigius, Rektors in Altorf und späteren Konrektors in Basel († 1583), der Paedagogus (Basel 1583), eine unorganische Aufschichtung von Materien, welche die Notwendigkeit der von den Didaktikern geforderten Reformen schlagender

---

[1]) Did. magn. 31, 8. — [2]) Novum Organon § 84. — [3]) Vgl. oben S. 20: Die „Didaktisten" werden mit den Lullisten zusammen genannt, so in Garzonis Piazza universale (in der deutschen Frankfurter Ausgabe von 1659, S. 208 f., wo eine Reihe von Gelehrten dieser Denkrichtung aufgeführt ist). — [4]) Der für die Unterrichtslehre viel zu wenig gewürdigte Polyhistor des gelehrten Daniel Georg Morhof (zuerst erschienen zu Lübeck 1688, vierte Ausgabe 1747) unterscheidet sich dadurch von anderen Sammelwerken, daß er nicht bloß Materien des Wissens vorlegt, sondern zugleich den Studienbetrieb und dessen Apparat behandelt. Dies geschieht in dem ersten Teile (der IV. Ausgabe), dem am sorgfältigsten gearbeiteten Polyhistor litterarius; derselbe handelt in Buch I (Polyhistor bibliothecarius) von Bibliotheken, Büchern, gelehrten Gesellschaften, der gebildeten Konversation, Gelehrtengeschichte, Epistolographie u. a.; in Buch II (P. methodicus) von der Verschiedenheit der Talente, von den Schulen, den Hilfsmitteln des Geistes, Gedächtnisses usw., den Methoden bes. des klassischen Unterrichts, dem Schulkursus, dem akademischen Kursus, der Fürstenerziehung u. a.; in Buch III (P. *παρασκευαστικός*) von der Kunst des Exzerpierens; in Buch IV (P. grammaticus) von der Sprache, der Schrift, der Sprachlehre, bes. der lateinischen. Die Bücher V bis VII geben eine Art von allgemeiner Literaturgeschichte. Der zweite dürftigere Teil (P. philosophicus) gibt eine Geschichte der Philosophie und Materien zur Physik, Mathematik, Logik und Metaphysik. Der dritte (P. practicus), immer dürftiger werdend, literarische Nachweisungen zur Ethik, Politik, Ökonomik, Geschichte, Theologie, Jurisprudenz, Medizin. — Die Didaktik selbst stellt Morhof zur Logik und bezeichnet sie, etwas reserviert, als aliqua doctrinae de methodo propago. Pol. litt. II, 4, 12. Vgl. die dankenswerte Arbeit von W. Eymer, Morhof und sein Polyhistor. Ein Beitrag zur Lehre vom Bildungswesen, Budweis 1893.

als ihre eigenen Erörterungen beweist[1]). Was Komensky mit seiner Janua linguarum reserata (zuerst 1631) und dem dieses Sprachbuch in allem Wesentlichen reproduzierenden Orbis sensualium pictus (zuerst 1658) wollte, war die planmäßigere Verbindung des Lateinunterrichtes mit polymathischer Sachbelehrung; diese Bücher sind encyclopaediolae, die zugleich zur Latinität führen sollen[2]), und die große pansophische Unternehmung Komenskys ist im Grunde

---

[1]) Der volle Titel des Buches ist: „J. Th. Freigii Paedagogus, hoc est libellus ostendens, qua ratione prima artium initia pueris quam facillime tradi possunt“ (sic). Die Form ist katechetisch, die artes werden eingeteilt in exotericae (Grammatik, Rhetorik, Poetik, Logik) und acroamaticae (Mathematik, Physik und Ethik, unter letzterer auch Geschichte, Jurisprudenz, Theologie u. a. inbegriffen). Die Reihenfolge der Materien ist: Grammatica latina S. 1 bis 18, graeca bis 50, hebraea bis 80, dialogi in linguam Gallicam addiscendam bis 124, de rhetorica bis 130, de poetica bis 132, de logica bis 143, de arithmetica bis 156, de musica bis 217, de geometria bis 224, de asse (von Münzen, Maßen, Gewichten, auch den biblischen) bis 247, de architectura (hier auch die Besprechung der Rheinbrücke Cäsars, Bell. Gall. IV) bis 263, de mechanica bis 268, de physica (einschließlich astronomischer und geographischer Materien) bis 286, also auf 18 Seiten, de ethica (von den Tugenden und den menschlichen Gemeinschaften) bis 290, de oeconomia (hier die acht Pflichten der Hausfrau) bis 292, de politia bis 295, de apodemica (von der Kunst zu reisen) bis 297, de antiquitatis studio religiosae et profane (über Tempel, Spiele, classes, Bauten u. a.), de polemica (Aushebung, Lager usw.) bis 310, de historia (Namen von Geschichtschreibern und Einteilung der Geschichte) bis 313, de jurisprudentia und rudimenta institutionum juris bis 341, de medicina bis 366. — [2]) Zur Vergleichung mit Freigius möge die Skizze des Orbis pictus, Nürnberger Ausgabe von 1669, hier folgen. Als Motto wird I. Mos. 2, 19 vorangeschickt: „Adam gab jeglichem Dinge seinen Namen“ usw. Die Einführung bildet ein Gespräch von Lehrer und Schüler, dessen deutscher dem lateinischen nebengestellter Text lautet: „Lehrer: Komm her, Knabe, lerne klug sein. Schüler: Was ist das: klug sein? L.: Alles, was nötig ist, recht verstehen, recht tun, recht ausreden. Sch.: Wer wird mich das lehren? L.: Ich mit Gott. Sch.: Welcher Gestalt? L.: Ich will dich führen durch alle Dinge, ich will dir zeigen alles und ich will dir benennen alles. Sch.: Siehe hier bin ich, führt mich in Gottes Namen.“ Es folgt die Aufzählung der Laute des Alphabets derart, daß jeder einem Tiere, dessen Bild danebensteht, zugeteilt wird; sodann wird in 150 Nummern, deren jede einen Holzschnitt an der Spitze trägt, die Welt der Dinge aufgezeigt; die erste Spalte jeder Seite hat den lateinischen Text — einfache, kurze Sätze, aber nicht ohne zahlreiche unklassische Vokabeln —, die zweite den deutschen Text, die dritte führt die jedesmal neu auftretenden Vokabeln auf. Die Nummern 1 bis 34 behandeln: Gott, Welt, Himmel, die Elemente und Materien der Naturgeschichte, darunter auch Drache, Basilisk, Einhorn. 35 bis 43 sind anthropologischen Inhalts: der Mensch, die Lebensalter, die Körperteile, die Seele; letztere dargestellt durch Punkte, welche den Umriß des Leibes erfüllen. 44 bis 96 behandeln menschliche Tätigkeiten und deren Produkte: Ackerbau, Viehzucht usw., den Schluß bildet die Schreibkunst und das Buch. 97 bis 108 redet von der Schule, dem Museum (Studierzimmer), von den Redekünsten, der Musik, der Weltweisheit, der Geometrie, der Astronomie und Geographie; hier die Karte der Hemisphären und Europas. 109 bis 117 führen die Tugenden auf. 118 bis 121 zeigen die Familie, den Sippschaftsbaum, die Kinderstube, das Gesinde. 122 bis 136 die Stadt, das Gericht, die Kaufmannschaft, hier: Maße und Gewichte; die Arzneikunst, Begräbnis, Belustigungen. 137 bis 143 handeln von Reich und Land, vom Königtum; hier die größten deutschen Fürstentümer; vom Heere und Kriege. 144 bis 148 vom Gottesdienst: Heidentum,

nur die Fortführung des gleichen Vorhabens, bestimmt für die gebildete Welt mit geringerer Betonung des linguistischen Zweckes [1]). Es ist von Interesse, daß auch ein Mann wie Leibniz Reflexionen über eine Jugendenzyklopädie anstellt, und zwar wie Komensky, dessen Unternehmen er als ein consilium praeclarum bezeichnet, von den Worten ausgeht, jedoch von der Nomenklatur zur Definition und weiteren logischen Bearbeitung fortschreiten will [2]).

Die Aufgabe, welche sich diese Männer stellten, bezeichnet der originelle Johann Joachim Becher († 1685) in seiner Methodus didactica, Frankfurt 1668, mit den Worten: „Der Januisten, Pansophisten, Enzyklopädisten und Polymathisten Intention ist, daß der Knab oder Lernende bei Erlernung der Wörter auch bald begreiffe, wie die Sachen, so mit solchen Wörtern benennet werden, in die Wissenschaften lauffen, und wie sie allda einander verwandt seynd" und nennt diese Intention „einen süßen Zucker vor diejenige, so ihre Kinder gern bald wolten gelehrt sehen", tadelt aber, daß sie „dardurch den puren nöthigen Theil der Sprach auf die Seitt gesetzt". Er selbst ordnet die Wörter nach drei Gesichtspunkten zusammen: affinitate derivationis: nach ihrer Ableitung, affinitate significationis: nach der Verwandtschaft ihrer Bedeutung, und affinitate praedicationis: mit Rücksicht auf die Sache. „Das erste macht fertig, das zweyte zierlich und das dritte verständig reden" — eine Unterscheidung, in welcher man die der Grammatik, Rhetorik und Dialektik wiedererkennt. Doch kommt auch seine Methode nicht über die Herstellung eines Vokabelschatzes hinaus [3]).

Judentum, Christentum, Islam. Die Schlußnummern sind: Die Vorsehung Gottes und das letzte Gericht. Das Schlußwort des Lehrers lautet: „Also hast du gesehen in einem kurzen Begriff alle Dinge, die erzeugt werden können, und hast gelernet die vornehmsten Wörter der lateinischen und der deutschen Sprache; fahre nun fort und lese fleißig andere gute Bücher, daß du werdest gelehrt, weis und fromm. Gedenke hieran, fürchte Gott und rufe ihn an, daß er dir verleihe den Geist der Weisheit. Gehab dich wohl." Zugegeben ist ein lateinisches und ein deutsches Wörterverzeichnis mit Verweisungen auf die Abschnitte, in welchen das betreffende Wort vorkommt.

[1]) Vgl. Prodomus Pansophiae und Pansophicorum conatuum dilucidatio. Opp. did. I, p. 404 sq. — [2]) Er definiert die Enzyklopädie als systema omnium quousque licet propositionum verarum, utilium, hactenus cognitarum. In einer Encyclopaediola will Leibniz dreierlei inbegriffen wissen: 1. Definitiones vocabulorum crebriorum et insigniorum et ex his deducta theoremata et problemata insignioris usus, eaque in moralibus adagio aliquo dictoque sapientum aut historia memorabili vestita aut potius explicata. 2. Experimenta naturae vulgariora. 3. Compendium historiae et geographiae tum universalis, tum imprimis hodiernae (Brief an Hasenthaler bei Feller, Monumenta varia inedita, Lps. 1714; reproduziert in der Monatsschrift der Gesellschaft des vaterländischen Museums in Böhmen 1828, II, 550). — [3]) Bechers Methode verdiente monographisch behandelt zu werden, womit die Pädagogik eine Schuld abtrüge. Seine Verdienste um die Volkswirtschaft hat Erdberg-Krezenciewski dargestellt: „J. J. Becher, Ein Beitrag zur Geschichte der Nationalökonomik", Jena 1896; die Geschichte der Chemie nennt ihn als den Vorläufer Stahls und den ersten Erfinder der Phlogistonhypothese. Sein Büchlein, Psychosophia oder Seelenweisheit, Frankfurt 1683, dem ein „Entwurff oder Einladung einer Ruh-Liebenden und ihrem Nechsten zu dienen suchenden Philosophischen Gesellschaft" beigegeben ist, hat für die Gesch. d. Psychol. Bedeutung. Vgl. Volkmann, Lehrb. d. Psychol. 1876, II, S. 488.

5. Die Tendenz auf vielseitige Sachkenntnis spitzt sich vielfach zum Gegensatze gegen das herrschende Lateintreiben zu, und schon zu Anfang des 17. Jahrhunderts treten die reales den verbales gegenüber; der Wittenberger Philolog Fr. Taubmann klagt, daß, wer sich eines eleganten und treffenden Ausdrucks befleißige, von der Jugend, ja selbst von Jugendlehrern spottweise verbalis genannt werde, während sich die Tadler den neuen Namen reales beilegten, als wollten sie die Sachen für sich in Anspruch nehmen, um die sich andere, nur auf Kultur der Sprache bedacht, angeblich gar nicht kümmerten[1]). Karl von Raumer spricht die verbales von dem Vorwurf der Wortkrämerei frei, nennt aber ihr Interesse für die Sachen einen „verbalen Realismus", der sich über die Dinge aus Büchern unterrichte zu Zwecken der Buchgelehrtheit; diesem stehe der „reale Realismus" gegenüber, den Baco gelehrt und die Didaktiker Ratke, Komensky und andere auf die Jugendbildung angewandt[2]). Heutzutage gilt der Baconsche Realismus nicht mehr für vollwichtig: man vermißt an ihm den Kontakt mit den damaligen Entdeckungen der Naturforscher und die Würdigung des Experiments, an dessen Stelle er die Häufung vielförmiger Beobachtungen setzt, indem er über dem Spiel mit Generalisationen den Aufstieg von der experimentellen Untersuchung der Erscheinungen zum Gesetze verfehlt[3]). Dem Realismus der Didaktiker haftet ein ganz ähnlicher Mangel an; sie versuchen allerdings, den Geist beim Sinne zu fassen, aber mit polymathischer Unruhe streifen sie nur die Oberfläche der dinglichen Welt und kennen die an einem konkreten Einzelnen reifende Anschauung nicht; zudem stehen auch sie im Banne der Sprache, schreiben der Nomenklatur einen übertriebenen Wert für die Erkenntnis zu und suchen eine reale Sprache, deren Wörter durch ihren Klang dem Geiste die Naturen der Dinge vergegenwärtigen sollen[4]). Mit Rücksicht auf diese Anschauung könnte man eher geneigt sein, ihnen im Gegensatze zu dem verbalen Realismus einen realen Verbalismus zuzuschreiben. Der echte Realismus der Renaissancezeit dürfte anderswo zu suchen sein, und zwar gerade in der Zone der vollsten und reinsten Einwirkungen des Altertums, also im Schoße des Humanismus; es ist jener durch die antike Kunst wiedererweckte Sinn für die individuelle Gegenständlichkeit, für das ungebrochene Auffassen und saubere Herausgreifen der Objekte aus dem Strome der Eindrücke, wie es nicht bloß den großen Künstlern der Zeit, sondern auch Meistern des Wortes eigen ist, wie etwa Enea Silvio Piccolomini, Papst Pius II., „dem Normalmenschen der Frührenaissance"[5]), als Moment der Bildung aber nur in vermittelter Weise am allerwenigsten als didaktisches Prinzip gewirkt hat.

6. Sowohl die philologischen als die polymathischen Bildungselemente der Renaissancezeit haben einen gelehrten Charakter, und es stehen ihnen andere aus dem Leben der Gegenwart unmittelbar erwachsende gegenüber, unlateinisch

---

[1]) Dissertatio de lingua latina, zuerst 1602. — [2]) Raumer, Geschichte der Pädagogik I², S. 330. — [3]) Vgl. Geschichte des Idealismus II, § 84: „Der Realismus gegenüber dem Nominalismus der Polyhistoren." — [4]) So Komensky in der Methodus linguarum novissima. Opp. did. II, p. 67 sq. — [5]) Vgl. dessen Charakteristik bei Burckhardt, Die Kultur der Renaissance, S. 222 f., und G. Voigt, Enea Silvio, Berlin 1862, II, S. 248 f.

und darum vielfach nicht als vollgültig genommen, aber wegen ihres praktischen Hintergrundes schwer abzuweisen. Es hatte deren schon das Mittelalter besessen und sie in der ritterlichen Bildung zu einem schönen Ganzen zusammengefaßt, jetzt hatte sich die ständische Literatur des Rittertums ausgelebt, und der erste Schritt zur Nationalliteratur war in dem unsterblichen Werke Dantes von dem ausgehenden Mittelalter selbst getan worden; das herrschende humanistische Interesse wies diese Anfänge an, bei ihrer weiteren Entwickelung den Weg durch das Altertum zu nehmen, und die damit ins Leben gerufene nationale Renaissanceliteratur wurde, am frühesten bei den Italienern, am spätesten bei den Deutschen, ein Element des geistigen Gemeinlebens, wiewohl der Schule zunächst noch fernbleibend. Früher erfuhr die Schule die Einwirkung des erneuten grammatischen Studiums auf das der Nationalsprachen. Zwar durfte sich Erasmus rühmen, keine moderne Sprache zu verstehen, und verboten die Schulordnungen den Knaben ihre Muttersprache zu reden, allein Tieferblickenden entging nicht der universale Zug des erwachten linguistischen Interesses; Agricola nannte die Muttersprache den natürlichen Leib aller Gedanken [1]), und Vives forderte schon die Anbildung einer Eloquenz in dem heimischen Idiom, ja sogar die Beachtung seiner altertümlichen Wörter und die Anlegung eines aerarium linguae [2]); Humanisten von Rang legten den Grund zur grammatischen Bearbeitung ihrer Muttersprachen; die Grammatik des Castilischen hebt mit Antonius von Lebrija (1492) an, des Toscanischen mit Pietro Bembo (1525), des Französischen mit Robert Etienne (1557), des Ungarischen mit Janus Pannonius (1465). Für den praktischen Gebrauch entstanden die zahlreichen, bald mehr bald weniger grammatice gehaltenen Anweisungen zur Orthographie der neueren Sprachen, und die letzteren drangen in die lateinischen Grammatiken als Lehrbehelf ein, wenn auch zunächst nur als notwendiges Übel betrachtet. Die Muttersprache rein zu reden und zu schreiben war in den romanischen Ländern schon im 16. Jahrhundert ein Erfordernis der Bildung, als in Deutschland noch der lateinisch-deutsche Makkaronistil blühte; dafür gaben zuerst die deutschen Didaktiker, Ratke an der Spitze, dem Deutschen als dem elementaren Bildungsmittel des Sprachsinns im Unterrichte seine Stelle und, durch sie angeregt, machte Komensky die Muttersprache zum Ausgangs- und Beziehungspunkte aller Sprachlehre. In den Schulen treten deutsche Stilübungen zunächst als Epistologpaphie auf: der Briefstil verlangte im 17. Jahrhundert eine besondere Einübung, da er der modischen Rokokoschnörkel nicht entbehren konnte; bildeten doch Anreden und Titulaturen den Gegenstand einer eigenen Disziplin, der „Titelwissenschaft", und hielten sich gelehrte Männer für nicht zu gut, um Briefsteller zu schreiben [3]).

Von fremden lebenden Sprachen gewann zumal in Deutschland die französische den Rang eines Bestandstücks der feineren Bildung; der Einführung in die Kenntnis der modernen Welt diente ein Unterricht in der neueren Geschichte und Geographie; Anweisungen mit Nutzen zu reisen, welche den

[1]) Raumer, a. a. O., S. 87. — [2]) De discipl. trad. L. III in. p. 268 sq. — [3]) Riehl, Kulturstudien, Stuttgart 1859, S. 22 f.

klangvollen Namen Apodemik erhielten, machen einen besonderen kleinen Literaturzweig aus [1]). Im Schulunterrichte bildeten diese modernen Kenntnisse nur einen dürftigen Anbau; in den gebildeten Kreisen aber machte sich die Scheidung der gelehrten und der weltmännischen Bildung sehr bestimmt geltend; schon in der italienischen Frührenaissance zeigt die Geisteskultur des Cortigiano eine ganz andere Färbung als die des „Poeten", obwohl beide auf Virtuosität angelegt sind und auf dem Altertum fußen [2]). Den Bedürfnissen der Kavaliersbildung konnte die Latinität zu keiner Zeit recht genugtun, und im allgemeinen war der geistige Inhalt, den das moderne Leben zu Tage gefördert, zu mannigfaltig und zu eigenartig, als daß er sich ganz an die klassischen Studien hätte anschmelzen lassen.

So erwuchs schon in der Renaissanceperiode die Divergenz zwischen Schule und Leben, welche früher oder später auf Reformen hindrängen mußte, und schon in der Zeit, wo der Gedanke einer Delatinisierung der Bildung noch fern lag, erhoben sich Bedenken, ob man das Altertum nicht überschätze, und ob nicht der Fortschritt eine Emanzipation von demselben verlange. Bei Denkern und Forschern kehrt mehrfach die Auffassung wieder, daß die Alten im Grunde die Jungen seien, und die moderne Welt, um tausendjährige Erfahrung reicher, mit mehr Recht alt genannt werden könne, als jene Kindheitsepoche der Geschichte [3]); in schöngeistigen Kreisen beschwor Perrault durch seine Schrift Le parallèle des anciens et des modernes, 4 vol., 1688 bis 1696, den Streit herauf, ob in der Dichtkunst die Superiorität den Alten oder den Modernen gebühre, ein Streit, der auch auf das pädagogische Gebiet hinüberwirkte, wenngleich er hier erst später zum Austrage kam.

§ 23.

Die Bildungsanstalten der Renaissance.

1. Die Anstalten und Einrichtungen, in welchen sich die Bildung der Renaissanceperiode Körper gab, knüpfen teils an solche des Mittelalters an, teils sind sie neue und eigenartige Schöpfungen. Als solche können die humanistischen

---

[1]) Ein Verzeichnis solcher Schriften bei Lüdde, Geschichte der Methodologie der Erdkunde, Leipzig 1849, S. 118—121. Selbst Justus Lipsius schrieb eine Epistola de nobili et erudita peregrinatione. — [2]) Das Ideal des Cortigiano zeichnet Burckhardt, a. a. O., S. 307 mit den Worten: „Er ist mit allen edlen Spielen vertraut: ein guter Tänzer, ein nobler Reiter; dazu muß er mehrere Sprachen besitzen, mindestens Italienisch und Latein, und sich auf schöne Literatur verstehen, auch über die bildenden Künste ein Urteil haben; in der Musik fordert man von ihm sogar einen gewissen Grad von ausübender Virtuosität, die er überdies möglichst geheimhalten muß. Gründlicher Ernst ist es natürlich mit nichts von allem, ausgenommen die Waffen. Aus der gegenseitigen Neutralisierung des Vielen entsteht eben das absolute Individuum, in welchem gar keine Eigenschaft aufdringlich vorherrscht." — [3]) Baco, Nov. org. § 84; Jord. Bruno Cena delle cen. p. 132, vgl. Erdmann, a. a. O., I, S. 562. So sagte Descartes: „Non est quod antiquis multum tribuamus propter antiquitatem, sed nos potius iis antiquiores dicendi; jam enim senior est mundus quam tunc, majoremque habemus rerum experientiam." (Baillet, Vie de Descartes VIII, 10)

Kreise und Vereine bezeichnet werden, die uns als die ersten Stätten gemeinsamer Pflege der neuen Studien entgegentreten. Noch dem 14. Jahrhundert gehört der gelehrte Zirkel an, der sich in dem Augustinerkloster San Spirito in Florenz zusammenfand und den gelehrten Luigi Marsigli, den Staatsmann Colluccio Salutato u. a. zu seinen Mitgliedern zählte; er wird überstrahlt durch den Musenhof Cosimos von Medici, der in dem unermüdeten Sammler Niccolo Niccoli seinen „literarischen Minister" hatte; die folgende Generation der Arnostadt schuf die platonische Akademie (1474), veranlaßt durch den Griechen Gemistos Plethon, zum Weltruhm gelangt durch Marsiglio Ficino, Pico von Mirandola, Angelo Poliziano. Rom besaß die kurialen Humanistenkreise, die sich um Nikolaus V., Pius II. und Leo X. sammelten, und die von Pomponius Lätus 1498 geschaffene Academia antiquaria. Deutschland bildet dieses neue wissenschaftlich schöngeistige Zusammenwirken in seiner Sodalitas Rhenana zu Worms und der Sodalitas Danubiana zu Wien nach, beide von Konrad Celtes 1490 ins Leben gerufen.

Gesellschaften, welche die Pflege eines oder mehrerer Bildungselemente zum Zwecke haben, zeigt auch die spätere Renaissancezeit; zu Ende des 16. Jahrhunderts wenden sich die italienischen Akademien zumeist der Förderung der Muttersprache zu; im 17. erwuchsen in Deutschland die Gesellschaften und Orden von gleicher Tendenz, die auch der Schule Aufmerksamkeit schenkten, wie z. B. Ludwig von Anhalt-Köthen, der Stifter des Palmenordens, Ratke zur Einrichtung einer Musteranstalt in seine Residenz berief. Eine schönwissenschaftliche Privatgesellschaft bildete den Ausgangspunkt der Académie française, welche, durch Richelieu 1635 zu einem nationalen Institute erhoben, auf die klassische Literatur Frankreichs einen so bedeutsamen Einfluß ausübte. Ebenfalls von Italien gehen die Akademien zur Pflege der Naturwissenschaften aus, deren älteste die 1560 in Neapel gestiftete Academia secretorum naturae ist; ihnen ist die Royal Society of London nachgebildet (seit 1645). Die Idee einer Akademie als Stätte der Forschung und der Lehre für jung und alt, eines conventus et consensus hominum doctorum pariter et bonorum, spricht Vives aus[1]), und Komensky verlangt ein collegium didacticum oder schola scholarum als den Schlußstein des gesamten Schulwesens[2]), während Baco das internationale Zusammenwirken der wissenschaftlichen Korporationen Europas nach Art der geistlichen Orden, besonders der Jesuiten, als ein Ziel der Zukunft bezeichnet[3]).

Auch Leibniz entwarf in seiner Jugendschrift: Societas philadelphica den Plan eines weltumspannenden Gelehrtenvereines nach Art der Gesellschaft Jesu[4]).

---

[1]) De trad. dic. II, p. 250. — [2]) Did. magn. 31, 15, s. oben S. 31. — [3]) De augm. scient. Lugd. Bat. 1695, p. 117: Sunt enim, uti videmus, multi ordines et sodalitia, quae licet regnis et spatiis longinquius disjuncta sint, tamen societatem et tanquam fraternitatem inter se ineunt et colunt, adeo ut habeant praefectos, alios provinciales, alios generales, quibus omnes parent. — [4]) Biedermann, „Kulturgeschichte des 18. Jahrhunderts" II, S. 235: „Man sieht deutlich, und Leibniz erkennt es ausdrücklich an, daß er das großartige Vorbild der Jesuiten vor Augen hatte. Er träumt von einer über die ganze Welt

Nachmals schränkte er seinen Plan ein, übertrug aber das Wesentliche davon auf die Akademien, welche er in Berlin, Dresden, Wien, St. Petersburg anregte und in Berlin ins Werk setzte.

2. Von den älteren Lehranstalten waren es zuerst die Universitäten, in welche sich der Humanismus einbürgerte. Im allgemeinen vollzog sich dies in der friedlichen Weise, welche Erasmus als die wünschenswerte bezeichnet hatte: „Die schönen Wissenschaften müssen allmählich und unvermerkt in die Hochschulen eindringen, so daß sie nicht als Feinde, alles vor sich niederwerfend, auftreten, sondern als Gastfreunde, die durch friedliches Zusammenleben mit den alten Bewohnern des Hauses zu einer Familie verschmelzen.“ Die italienischen Universitäten nahmen den Humanismus am frühesten auf und auch die kleinsten fügten zu den drei Lehrstühlen, die sie besaßen — des Legisten, des Kanonisten, des Physikers — als vierten den des Rhetorikers hinzu; nur in Rom ging das neue Studienwesen eine Zeitlang neben der Sapienza her, bis Leo X. dieselbe mit Rücksicht auf jenes neu organisierte und mit 88 Lehrstühlen versah; in Deutschland wurden Heidelberg und Wien, etwas später Erfurt und Leipzig die ersten Stätten der schönen Wissenschaften. Zahlreiche neu begründete Hochschulen, wie Tübingen, Wittenberg, die nordischen Hochschulen u. a. brauchten, um sie aufzunehmen, keine scholastischen Traditionen abzustreifen; in Paris, dessen Universität sich ablehnend verhielt, schuf König Franz I. 1529 das auf humanistischen Fuß gestellte Collège de France. Im zweiten Dezennium des 16. Jahrhunderts wurden an allen Universitäten Vorträge über die römischen und auch die griechischen Klassiker gehalten.

Dem Eindringen der klassischen Studien in den Schulunterricht geht die humanistische Gestaltung der Privaterziehung voran, deren Stätten italienische Fürstenhäuser sind. Bei den Carrara in Padua wirkte seit 1390 Pier Paolo Vergerio, bei den Este in Ferrara seit 1429 Guarino der Ältere, bei den Gonzaga in Mantua seit 1425 Vittorino Ramboldini, genannt da Feltre, der seinen gräflichen Zöglingen andere Kinder als Genossen beigesellte und sein Erziehungshaus, die casa giojosa, während der 22 Jahre seines Wirkens zu europäischer Berühmtheit erhob. In Deutschland fehlte diese Vorstufe, und die neue Studienweise wurde von vornherein auf die Schulen übertragen; voran gingen die Fraterherren im nordwestlichen Deutschland: Johann Wessel (1489) reformierte die Schule von Advert, Alexander Hegius († um 1503) diejenige von Deventer; von Domschulen folgte die Münstersche, neugestaltet durch den Domprobst Rudolf von Lange († 1519), und die Osnabrücksche durch Alexander von Meppen; von Stadtschulen gewann die von Ludwig von Dringenberg 1450 eingerichtete Schule von Schlettstadt im Elsaß einen bedeutenden Ruf.

Die Schulorganisation im großen aber griff in Deutschland und anderwärts erst nach der Trennung der Kirchen Platz, als zu den wissenschaftlichen und

verbreiteten wissenschaftlichen Ordensverbrüderung, welche auf der Grundlage emsigsten wissenschaftlichen Strebens nicht bloß die Wissenschaft, sondern ebenso alle Angelegenheiten des Staates, ja der ganzen Menschheit an sich zu ziehen habe; sie sollte mit ihren Mitgliedern alle Ämter besetzen, Handel, Gewerbe und Erziehung leiten, Kolonien gründen usw.“

Bildungsinteressen das Bedürfnis der Religionsgemeinschaften hinzukam, sich einen überzeugungstreuen und zugleich mit der Zeitkultur vertrauten Nachwuchs zu sichern. In der protestantischen Gesellschaft wurden die Lateinschulen entweder von den Landesfürsten oder den städtischen Behörden begründet und vorzugsweise mit eingezogenen Klostergütern dotiert. Ihre Einrichtung zeigt große Mannigfaltigkeit, bedingt teils durch lokale Verhältnisse, teils durch die Persönlichkeit hervorragender Rektoren. Besonders das 16. Jahrhundert ist reich an organisierenden Scholarchen, und die „Evangelischen Schulordnungen" (herausgegeben von Vormbaum, Gütersloh 1860, Bd. I) geben von dem Eifer und der Findigkeit dieser Männer ein rühmliches Zeugnis. Was eine gewisse Gleichartigkeit in diese Schöpfungen brachte, war, abgesehen von den gemeinsamen zugrunde liegenden Prinzipien, der maßgebende Einfluß gewisser Institute und Männer. Für das lutherische Deutschland wurde Wittenberg die Pflanzschule der Rektoren und Lehrer, und es konnte Melanchthon, dem man zugleich die wichtigsten Lehrmittel dankte, von den Seinen mit dem Namen eines praeceptor Germaniae geschmückt werden; für den reformierten Westen gewann die Straßburger Anstalt von Johannes Sturm eine vorbildliche Bedeutung, während im Osten die Goldberger Schule Trotzendorfs ein ähnliches Ansehen genoß. Die Utraquisten Böhmens hatten an der karolinischen Universität der Hauptstadt einen eigenen Mittelpunkt[1]). Der Zweck aller dieser Anstalten ist, in die gelehrte Bildung einzuführen, vornehmlich als Vorbereitung für den Dienst der Kirche; doch tritt die letztere Beziehung bestimmter bei den Lutheranern hervor, während bei den Reformierten die Vorbildung der Jugend für das Gemeinwesen und für die Gelehrtenrepublik ausdrücklicher in Betracht gezogen wird. Unter den Scholarchen finden wir manchen interessanten Charakterkopf, so den unermüdlichen Trotzendorf, den humoristischen Neander mit seinen libri schustricales, jener für das östliche, dieser für das nordwestliche Deutschland Muster gebend.

3. Verglichen mit dem protestantischen erscheint das katholische Schulwesen der Renaissancezeit einförmig und wenig individualisiert. Das Wirken hervorragender Schulleiter und Lehrer entzieht sich hier dem Blicke, weil es sich in die Kollektivtätigkeit großer lehrender Genossenschaften verzweigt; der Schulorganisation liegen Pläne zugrunde, welche, bestimmt zur Durchführung in verschiedenen Ländern, ja Erdteilen, aus langer Beratung und bedächtiger Prüfung erwachsen und, nachdem sie von der kirchlichen Autorität approbiert worden, mit Strenge und Zähigkeit festgehalten werden. Die Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu wurde, nachdem 30 Jahre der Praxis vorangegangen, 1584 bis 1588 von einer Kommission von Ordensbrüdern verschiedener Nationalität ausgearbeitet, darauf in die Ordensprovinzen zur Begutachtung geschickt, in der nächsten Generalkongregation durchberaten, von neuem redigiert und endlich 1599 veröffentlicht und zur Norm erhoben. Die

---

[1]) Die Einrichtung dieser Anstalten wird in der Schrift angegeben, welche den Titel führt: Ordo studiorum docendi atque discendi litteras in scholis civitatum regni Boemiae et Marchionatus Moraviae constitutus ab Universitate Pragensi Pragae, Weleslavin 1586.

Schulen der Sozietät Jesu bilden den Grundstock des katholischen Bildungswesens jener Zeit, nicht nur vermöge ihrer Zahl, sondern auch weil ihre Lehrmittel allenthalben, selbst bei Gegnern, Verwendung fanden und ihr Verfahren mehr oder weniger nachgeahmt wurde.

In diese Anstalten haben erst die neueren Publikationen von Lehr- und Schulschriften der Gesellschaft Jesu näheren Einblick gegeben[1]); Verdienst um die objektive Darstellung des Gegenstandes hat sich Fr. Paulsen erworben in seinem geschichtlichen Werke über den gelehrten Unterricht, wo er auch die Verdienste des Ordens um die Lehrerbildung würdigt, die hier das erste Mal in der Schulgeschichte auftritt[2]). Es fehlt auch hier nicht an ausgeprägten Lehrerindividualitäten; derart ist Francesco Sacchini, geb. 1570 in Paciano in Umbrien, der die Studien mit der Kühnheit des Autodidakten begann, der „ohne Korkgürtel schwimmen wollte", aber durch Erfahrung zu der Einsicht gelangte, daß, „was für den Körper die Speise, für den Geist die Lektüre ist". Der schon genannte Antonio Possevini, geboren zu Mantua 1534, verband mit dem Geschick in Schulgründungen ungewöhnliche diplomatische Begabung; seine Bibliotheca selecta qua agitur de ratione studiorum in historia, disciplinis et salute omnina procuranda Roma 1593 zeigt ihn als hervorragenden Polyhistor.

Eine beträchtliche Zahl von Anstalten befand sich in den Händen anderer Orden, andere in denen der Weltgeistlichkeit, wieder andere unter Leitung säkularer Lehrkräfte. Im 16. Jahrhundert erblühten manche der alten Benediktinerschulen zu neuem Leben: so Monte Cassino, Kremsmünster, Maria-Einsiedeln u. a.; Frankreich erhielt an den Seminarien der Maurinerkongregation schätzbare Bildungsstätten; die Franziskaner organisierten das Schulwesen der neuen Welt; die Theatiner[3]), gestiftet 1524, und Barnabiten, seit 1535, wirkten in romanischen Ländern, während in Deutschland die Hieronymianer unter dem Namen fratres scholastici ihre Tätigkeit bis weit in das 16. Jahrhundert fortsetzten. In Italien, Spanien, Polen und Österreich faßte der 1617 gegründete Piaristenorden Fuß; in Frankreich leiteten die Oratorianer seit 1611 vielbesuchte Kollegien. Ein weltliches gelehrtes Bildungswesen stellen die älteren Universitäten mit

---

[1]) So die vier einschlägigen Bände der Kehrbachschen Monumenta Germaniae paedagogica II, V, IX und XVI, herausgegeben von P. G. M. Pachtler S. J., und die Publikationen von P. Duhr u. a. in der Herderschen Bibliothek der katholischen Pädagogik, Bd. X f. — [2]) Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2. Aufl., I, S. 388, Leipzig 1896/97, Veit: „In gewissem Sinne kann man hiernach sagen, daß die Kollegien zugleich die ersten Gymnasialseminare sind: Die Tradition der Methode ist ein wichtiges Stück der Obliegenheiten des Studienpräfekten. Man wird annehmen dürfen, daß die viel gerühmte Leistungsfähigkeit der Jesuitenschulen hiermit zusammenhängt. In den protestantischen Ländern ist die Fürsorge für die Anleitung der Lehrer erst im 18. Jahrhundert als eine notwendige Aufgabe anerkannt worden; die Einrichtung der philologischen Seminare geschah in dieser Absicht." — [3]) Von dem Theatinermönche Bateus aus Irland ging der Gedanke einer Janua linguae aus, welche bestimmt sein sollte, den Missionären beim Unterricht der Heidenkinder zu dienen; er wurde von den Jesuiten des Kollegiums von Salamanca ausgeführt und liegt dem Mercurius Schoppes und dem Orbis pictus Komenskys zugrunde.

ihren Zweiganstalten dar; und insbesondere besaß Frankreich ein solches in den zahlreichen, Lateinschulen gleichstehenden Kollegien der Pariser Hochschule.

4. Die Lateinschule der Renaissancezeit unterscheidet sich von unserem Gymnasium dadurch, daß sie der scharfen Abgrenzung sowohl nach oben, als nach unten zu entbehrt. Die Gymnasia academica oder illustria, auch Lycea, Athenaea genannt, welche besonders im 17. Jahrhundert in Deutschland, Holland usw. auftraten, konnten Fakultätsvorlesungen in ihren Lehrplan hereinziehen, teilten oft mit den Universitäten das wechselnde Rektorat, verliehen das Baccalaureat und entbehrten nur der Befugnis zu promovieren. Mehrfach entwickelten sich Gymnasien zu Universitäten: so ging aus dem Nürnberger Gymnasium 1575 die Universität Altorf, aus dem Pädagogium von Gandersheim 1576 die Universität Helmstedt, aus der Schule Sturms 1621 die Straßburger Akademie hervor. Die collegia der Jesuiten zogen ebenfalls Universitätsstudien in ihren Bereich; ein collegium supremum umfaßte ein ganzes Generalstudium, d. i. eine Universität, wobei jedoch die Lehrstühle der juristischen und medizinischen Fakultät mit externen Lehrkräften besetzt werden konnten; ein collegium medium schloß die fünf scholae inferiores (studia inferioria) und die philosophiae cursus triennales (studia superiora) in sich; nur das collegium infimum war auf die ersteren beschränkt, welche die Lateinschule bildeten, aber nicht eigentlich einen Bildungsabschluß gewährten, der erst in jenen philosophischen Kursen zu gewinnen war, so daß der Typus der mittelalterlichen Schule: artes als Unterstufe, Philosophie als Oberstufe bewahrt bleibt. Bezüglich des Umfangs der Anstalten bestand für die Ordensschulen die Norm der fünf Klassen (scholae), welche bei den Jesuiten die Namen rudimentum oder grammatica infima, grammatica media, grammatica suprema, humanitas und rhetorica führten; eine sechste Klasse entstand durch Teilung der untersten [1]).

Die fünf- oder sechsklassige Schule ist auch in den protestantischen Ländern der Typus; doch erscheint er vielfach variiert; die Anstalt Sturms hatte zehn Klassen, viele Stadtschulen deren nur vier oder auch drei. Diese unvollständigen Lateinschulen werden auch Pädagogien, Trivial- oder Partikularschulen genannt, der Name gymnasium wird vielfach angewendet, aber nicht zur Bezeichnung einer Kategorie von Schulen, vielmehr auch so, daß er alle gelehrten Bildungsanstalten bezeichnen kann; dabei schwebt die ursprüngliche Bedeutung des Namens: geistige Ringschule mehr vor als heute [2]).

---

[1]) Vgl. des Verfassers Vortrag: „Die alte katholische Gelehrtenschule" in „Aus Hörsaal und Schulstube", S. 289—301. — [2]) Bebel läßt in einer 1501 geschriebenen Komödie über die beste Art des Unterrichts einen Landmann seinen Sohn auf ein gymnasium universale, ut dici solet bringen. Wimpheling unterscheidet in der Abhandlung De proba institutione puerorum etc. von 1514 gymnasia trivialia für die Knaben und universalia für die Jünglinge. In der Ratio atque inst. stud. S. J. Reg. Prov. 3 heißt es: Quod si ob Gymnasii amplitudinem ac varietatem per unum studiorum praefectum non videatur scholarum omnium rationibus satis esse consultum, alterum constituat, qui ex generalis praefecti praescripto inferioribus studiis moderetur, wonach also das gymnasium die studia superiora und inferiora zugleich umfaßte. Die römische Sapienza, also

Wie nach oben, so war die Lateinschule auch nach unten nicht bestimmt abgegrenzt, und es bildeten die kleinen Stadtschulen, in welchen die Elemente des Lateins tradiert wurden, den Übergang zur Elementarschule, welche in der Renaissancezeit so wenig wie im Mittelalter als eine Institution zu Bildungszwecken mit bestimmten Aufgaben und fester Begrenzung auftritt (s. oben § 18, S. 166); der Vulgärunterricht wurde auch in der protestantischen Kirche als ein Teil der Seelsorge angesehen und zur Erteilung desselben vorzugsweise der Küster herangezogen. Die Landschulen des 16. und 17. Jahrhunderts sind der Mehrzahl nach Küsterschulen, wie sie das Mittelalter bereits besessen hatte. Der Volksunterricht zog aus den humanistischen Bestrebungen nur mittelbar Vorteile; der in Württemberg eingetretene Fall, daß Herzog Ulrich 1546 die deutschen Schulen schließen ließ, damit sie den lateinischen keinen Eintrag täten, ist ein vereinzelter, in zahlreicheren Fällen kam das gelehrte Interesse der Volksbildung indirekt zu gute: man verwandte Mittel, die zur Begründung einer gelehrten Anstalt nicht ausreichten, zu der einer niederen Schule, man förderte die Landschulen, um den lateinischen Stadtschulen Zuzug zu sichern; die von dem Humanismus angeregte grammatische Bearbeitung der neueren Sprachen gab den Elementarschulen das neue Lehrmittel einer Sprachlehre für die Muttersprache und bereitete die Auffassung vor, daß die Muttersprache das Charakteristikum des elementaren Unterrichts sei, wie die lateinische das des gelehrten, und die schola vernacula als eine eigenartige, wenngleich im Range niedrigere, neben die schola latina treten müsse, eine Auffassung, die Komensky in sein System aufnahm. Auch die religiösen Bewegungen brachten der Volksschule neue Lehrmittel zu; der Katechismus, in welchem die Glaubenslehre in fortlaufenden Fragen und Antworten behandelt wird, entstammt dem 16. Jahrhundert — im Sprachgebrauche des Mittelalters bezeichnet das Wort nur religiöse Unterweisung ohne Rücksicht auf eine bestimmte Form —, der kleinere Katechismus Luthers (1529), der Heidelberger Katechismus, der Catechismus parvus von P. Canisius[1]) (1563) gewannen die größte Verbreitung in den Schulen. In protestantischen Ländern wurde auch die Bibel im Schulunterrichte verwendet, und ihre Verbreitung gab dem Volke Antrieb, lesen und schreiben zu lernen, und bereicherte die Sprache des Alltagslebens mit höheren Elementen; aber es ist zu viel gesagt, daß die protestantischen Bibelübersetzungen den Volksunterricht ins Leben gerufen hätten: in Schottland trug zwar der neue Glaube Buch und Feder in jede Hütte, in dem benachbarten England aber fegte die Reformation die alten Pfarrschulen hinweg, ohne einen Ersatz dafür zu geben.

5. Das ganze Schulwesen der Renaissanceperiode zeigt die weiter und weiter greifende Einwirkung eines Faktors, der im Mittelalter auf diesem

---

eine Universität, führte auch den Namen archigymnasium. — Wenn Luther 1521 an Spalatin schreibt: Supra meas vires est, quod petis, ut gymnasii christiani formam unus praescribam, so heißt das: die Gestalt einer Ringschule des christlichen Geistes.

[1]) Über die älteren katholischen Katechismen vgl. Moufang: Die Mainzer Katechismen von der Erfindung der Buchdruckerkunst bis zum Ende des 18. Jahrhunderts, 1877, und von demselben Verf.: Katholische Katechismen des 16. Jahrhunderts, 1881.

Gebiete nur eine sekundäre Bedeutung gehabt hatte: des Staates. Insofern diese Einwirkung durch die Rezeption des römischen Rechtes vorbereitet wird, dessen Träger die juristischen Fakultäten, die ordines legistarum, sind, arbeitet die Schule selbst an ihrer Verstaatlichung mit. Die kirchlichen Wirren und Kämpfe beschleunigen diesen Prozeß; im 16. Jahrhundert treten zuerst die landesfürstlichen Schulordnungen auf, welche die Verstaatlichung der Schule einleiten. In den protestantischen Ländern war es an der Staatsgewalt, das Kirchen- und das ihm verbundene Schulwesen zu ordnen, und Luther selbst legte die Jugendbildung mit freudigem Vertrauen in die Hand seines Fürsten[1]), seine Mitarbeiter wirkten als Organe der Obrigkeit. Die kursächsische, von Melanchthon verfaßte Schulordnung von 1528 eröffnet die Reihe, es folgen die Bugenhagenschen Schulordnungen für Braunschweig (1528), Hamburg (1529) u. a. Umfassender und von bedeutender Einwirkung auf die folgenden war die württembergische Schulordnung von 1559, die der sächsischen von 1580 zugrunde liegt; in Dänemark regelte die Kirchenordinanz von 1537 die lateinischen Stadtschulen, in Schweden die Kirchenordnung von 1571; nur in England unterblieb die staatliche Regelung der Schulen.

In den katholischen Ländern blieb ein kompaktes geistliches Schulwesen bestehen: die Domschulen wurden den Weisungen des Tridentiner Konzils entsprechend als Pflanzschulen für Kleriker eingerichtet (tridentinische Seminarien), aus den alten Klosterschulen gingen, abgesehen von den Ordensgymnasien, die sog. Hausstudien der Klöster hervor, in denen die Kleriker den theologischen Unterricht empfangen; die schulehaltenden Orden hatten den größeren Teil der gelehrten Studien, von dem niederen Unterrichte den der Mädchen (Ursulinerinnen) und der Armenjugend (Piaristen u. a.) in den Händen, für die Regelung des Pfarrschulwesens waren die Bischöfe und die Synoden tätig[2]). Dennoch bedurfte es auch hier der Beihilfe des Staates, dessen Autorität und materielle Unterstützung nicht zu entbehren war, da die Stürme der Reformation die Kirche an Einfluß und Mitteln geschwächt hatten: so begegnen auch in katholischen Territorien weltliche Schulordnungen, wie die von Herzog Albert 1564 für Ober- und Niederbayern erlassene u. a. Zur Doktrin wurde die Säkularisation des Unterrichts in Frankreich erhoben, wo schon im Mittelalter die Universität einen Stützpunkt für den Einfluß der Staatsgewalt auf das geistige Leben gebildet hatte. Die Legisten, d. i. die auf dem römischen Rechte fußenden Staatsrechtslehrer, stützten sich dabei teils auf das Interesse der Nation an den gallikanischen Freiheiten und hatten leichtes Spiel, das regimen scholarium dem

---

[1]) Er schreibt am 20. Mai 1530 an den Kurfürsten Johann von Sachsen: „Es ist fürwahr das junge Volk in Ew. Churfürstlichen Gnaden Land ein schönes Paradies, desgleichen auch in der Welt nicht ist; und solches bauet Gott in Ew. Churfürstlichen Gnaden Schooß, zum Wahrzeichen, daß er Ew. Churfürstlichen Gnaden gnädig und günstig ist; als sollt er sagen: Wohlan, lieber Herzog Hans, da befehl ich dir meinen edelsten Schatz, mein lustiges Paradies, du sollt Vater über sie seyn. Denn unter deinem Schutz und Regiment will ich sie haben und dir die Ehre thun, daß du mein Gärtner und Pfleger sollt sein. Sollichs ist je gewißlich wahr." Baur in Schmids Enzyklopädie, V[1], S. 769. — [2]) Die Nachweisungen darüber bei Stöckl, Geschichte der Pädagogik, 1876, S. 231 f.

Papste abzusprechen, teils griffen sie, dem Zeitgeiste noch mehr entsprechend, auf antike, römische Vorbilder zurück; so konnte Servin sagen: „Der König ist der erste und vornehmlichste Stifter der Schulen, von ihm hat die Universität ihre Würde, er kann ihre Studien regeln, das ist ein Hauptattribut seiner Königsgewalt. Der Rektor ist des Königs Stellvertreter in allem, was die allgemeinen Rechte der Wissenschaft angeht: denn der König als Imperator in diesem Reich hat alle kaiserlichen Rechte, er ist, wie Konstantin der Große sich nannte: episcopus exteriorum[1])." Doch behielten die Universitäten ihre korporative Verfassung bis zur Revolution.

§ 24.

Die Renaissance bei den verschiedenen Nationen.

1. Der Kulturgemeinschaft, welche das Mittelalter zwischen den christlich-europäischen Völkern gestiftet hatte, ist es zu danken, daß die Anregungen, die von der erneuten Beschäftigung mit dem Altertum ausgingen, ein internationales Gemeingut wurden. Ein solches war schon die ritterliche und scholastische Bildung gewesen, und es waren innerhalb derselben die nationalen Verschiedenheiten so gut wie gar nicht hervorgetreten, wenngleich das eine Volk mehr, das andere weniger dazu beigesteuert hatte; die humanistische Bildung dagegen ist zugleich eine allgemeine und eine national-differenzierte Erscheinung; die Renaissancezeit hat einen europäischen Charakter und gibt zugleich nationalen Motiven Raum, ja die geistigen Bewegungen, welche sie mit sich brachte, haben wesentlich dazu mitgewirkt, das verschiedenartige Volksbewußtsein auszuarbeiten, vermöge dessen sich die neueren Nationen als Individuen höherer Ordnung gegenüberstehen: anderes danken die Italiener den Alten, anderes die Franzosen, andere Früchte trugen die Humanitätsstudien den Engländern, andere den Deutschen.

In Italien, dem Lande der großartigsten Reste der römischen Herrlichkeit, hatten durch das ganze Mittelalter die antiken Traditionen eine Lebensfrische bewahrt, wie sonst nirgends; die Namen römischer Ämter und Würden waren in Gebrauch geblieben, römische Rechtssitte wie römische Sage waren populär; die florentinische Mutter, die den Flachs vom Rocken spann, erzählte der Familie „Geschichten von den Trojanern, Fiesole und Rom[2])"; in den großen Gestalten der Geschichte Roms verehrten die Italiener ihre Vorfahren, noch ehe der Humanismus Europa gelehrt hatte, sie als Geistesahnen zu verehren. Die Wiederaufnahme der römischen Dichtung durch die „Poeten" ist in gewissem Betracht „das Weiterklingen eines uralten Saitenspiels", und es ist italischer Dichtergenius, der in den alten und den neuen Sängern waltet (Burckhardt). Die italienischen Humanisten erinnern in ihrem Tun und Wesen, ja selbst in der Persönlichkeit nicht selten an die Literaten und Grammatiker des Altertums; man könnte zwischen einem Rhemmius Palämon und einem Filelfo, zwischen

[1]) L. Hahn, Das Unterrichtswesen in Frankreich, Breslau 1848, S. 70 f. — [2]) Dante Par. 15, 124.

einem Vittorino und einem Verrius Flaccus unschwer Ähnlichkeiten herausfinden; die herumziehenden Redner und Dichter erinnern an die Sophisten der Kaiserzeit, wie die zugewanderten Griechen des 15. Jahrhunderts an die Sprachlehrer aus Hellas, die sich zur Zeit der Gracchen einstellten, gemahnen. Das wiedergefundene Altertum wurde auf italienischem Boden als ein nationales Gut gefaßt und bis zu einem gewissen Grade von der ganzen Masse des Volkes ergriffen; wohl bildeten die Humanisten — und dies nur in Italien — eine Art von sozialer Klasse, einen Stand der Gebildeten, allein ihre Interessen machten sich alle zu eigen; alles suchte und stöberte nach Manuskripten und Anticaglien, tausend Hände waren mit Abschreiben beschäftigt; auch der Hofmann rezitierte oder machte lateinische Verse; Bürger und Landleute lauschten den wenn auch nur halbverstandenen Worten des gelehrten Redners und jauchzten den mythologischen Gestalten der Festzüge zu; die Arpinaten fühlten sich als Landsleute Ciceros, und als Papst Pius II. Bürger des Ortes unter den Gefangenen, die bei einem Feldzuge gemacht worden, bemerkte, gab er sie dem großen Redner zu Ehren frei. Jede Stadt verwob die neuen Interessen mit ihren Erinnerungen und Bestrebungen. Florenz konnte den Ruhm beanspruchen, das neue Bildungsprinzip sozusagen formuliert und nebst dem römischen auch das griechische Altertum erschlossen zu haben. Poliziano durfte in der Rede, mit welcher er seine Vorträge über Homer einleitete, den Florentinern sagen: „Ihr Männer von Florenz seid es, in deren Stadt die gesamte griechische Bildung, die in Griechenland selbst längst erloschen ist, wieder aufgelebt und neu erblüht ist . . . so daß es scheinen könnte, Athen sei gar nicht zerstört und den Barbaren verfallen, sondern habe sich aus freiem Antriebe von seinem früheren Boden losgelöst und mit all seinen Schätzen in der Stadt Florenz angesiedelt und ganz und innig mit ihr verschmolzen"; und gewiß besteht eine Verwandtschaft zwischen dem alten Athen, der Schule von Hellas, und dem neuen Tuscien, dem Wegweiser des italischen Stammes, zwischen der heiteren Größe des perikleischen und der schöpferischen Lebensfreude des mediceischen Zeitalters. Wenn sich Florenz auch in seinen literarischen Kreisen als Demokratie darstellt, so steht der Humanismus in Venedig in vornehmer oligarchischer Abgeschlossenheit da [1]), weiß er in Rom sich an die hierarchischen Traditionen anzuschmiegen und die Macht der Kurie für die Förderung der schönen Wissenschaften zu gewinnen.

Wie man Antikes und Modernes ineinander verschränkte, kann das berühmte Wandgemälde Rafaels in der Stanza della Segnatura im Vatikan zeigen, welches den Namen: Die Schule von Athen führt und zwischen 1508 und 1511 angefertigt worden ist. Es zeigt die Weisen des Altertums um Plato und Aristoteles gruppiert, aber dazwischen Porträts von Männern der Gegenwart; eine Jünglingsgestalt stellt Maria della Rovere, den Herzog von Urbino, dar, eine andere Friedrich II. von Mantua; Archimedes trägt Bramantes, des großen Baumeisters, Züge; auch Rafaels Lehrer Perugino

---

[1]) G. Voigt, Die Wiederbelebung des klassischen Altertums, Berlin 1859, S. 207.

und er selbst erhalten ihre Stelle. Der ganze Saal faßt in seinen Bildern zusammen, was man als Inbegriff der geistigen Güter ansah; die Deckenbilder zeigen die Theologie: Divinarum rerum notitia, die Poesie: Numine afflatur unterschrieben, die Philosophie: Causarum cognitio und die Gerechtigkeit: Jus suum cuique tribuens. Ihnen entsprechen als Wandgemälde: die Disputa, d. i. die Vereinigung der Kirchenlehrer und großen Theologen, der Parnaß mit antiken und modernen Musikern und Dichtern, die Schule von Athen und Szenen aus der Rechtsgeschichte. Wie im Mittelalter der Dichter, Dante, das Wissen und Streben seiner Zeit in eins bildete, so jetzt, bezeichnend für den Umschwung des Zeitgeistes, der Maler. Die Unbefangenheit in dem Zusammenstellen von Christlichem und Heidnischem wich in der folgenden Zeit einer rigorosen Auffassung; man deutete die Schule von Athen als die Predigt Pauli vor den Athenern.

Die Jugendblüte des italischen Humanismus reicht nicht über das erste Jahrzehnt des 16. Jahrhunderts hinaus; die vordem so gefeierten Poeten-Philologen fielen in Mißkredit, „man redet und schreibt wie sie, will aber nicht mehr zu ihnen gehören"; der persönliche Verkehr mit den Humanisten war durch die Verbreitung von gedruckten Ausgaben, Handbüchern, Nachschlagewerken im Werte gesunken; die Leute, welchen das Altertum Lebensberuf war, kamen in den Ruf des Epikureertums und des Unglaubens[1]). Gegen den Paganismus, der hier um so gefährlicher auftrat, je mehr die antiken Vorstellungen und Ideeen ins Leben eingedrungen waren, mußte die Kirche einschreiten. Der Humanismus zog sich in die Studierstuben und die Schulen zurück, um den gelehrten Alltagsbedürfnissen zu dienen. Der ganzen Nation aber ist als der Reinertrag jenes wechselvollen Strebens das Interesse für ihre große Vergangenheit, der rege Kunstsinn, der feine Geschmack, die veredelte Sitte geblieben, welche die Italiener noch heute als die nächsten Erben des Altertums kennzeichnet; es ist ihr der Ruhm geblieben, diese Erbschaft, mit dem Stempel ihres Geistes gezeichnet, den übrigen Völkern vermittelt zu haben: „denn nicht die Renaissance allein, sondern ihr enges Bündnis mit dem italienischen Volksgeist hat die abendländische Welt bezwungen". (Burckhardt).

2. In Frankreich knüpften ebenfalls lebensvolle Erinnerungen die Gegenwart an die antike Größe. „Straßen, Wasserleitungen, Brücken, Kastelle, Städte verdankten Rom ihren Ursprung; mitten in Paris waren noch die Überreste der Bäder zu sehen, welche sich Julian erbaut hatte; die Sprache wies die Franzosen auf Rom zurück, und die Kirche verschmolz sie in ihren Legenden mit der ältesten Geschichte der römischen Märtyrer; ihre Literatur hatte altrömische Neigungen zur Satire, zum bürgerlichen Lustspiel, zum Lob des Landlebens, zur Ode, zur Fürstenapotheose[2])." Im Mittelalter hatte das Studium der alten Literatur in französischen Schulen eine Stätte behalten: Chartres und Orleans pflegten in der Periode der Scholastik die Autoren.

---

[1]) Vgl. die meisterhafte Darstellung des Verlaufs der humanistischen Bewegung bei Burckhardt, Die Kultur der Renaissance in Italien, 2. Aufl., 1869, Abschnitt III. — [2]) K. Rosenkranz, Diderots Leben und Werke, Leipzig 1866, I, S. 2.

zugleich aber wendete sich der französische Geist mit ganzer Kraft dem Ausbau der mittelalterlichen Welt zu; er gab dem Rittertum sein Gepräge, gab dem Universitätsleben seine endgültige Form und gab der Scholastik ihre ruhmvollsten Lehrstätten; wenn Italien, sagte man, den heiligen Stuhl, Germanien den Kaiserthron besaß, so besaß Gallien den Lehrstuhl. Diese Vertiefung in die Arbeiten des Mittelalters schloß eine übereilte Zuwendung zu den neuen Aufgaben aus. Der Humanismus tritt in Frankreich nicht wie in Italien als ein Lebenselement auf, sondern zunächst als ein Gebiet der Forschung und Gelehrsamkeit. Darüber hinaus knüpften zuerst die Fürsten an antike Traditionen an und gaben ihrem Streben nach Zentralisation im Staats= wie im geistigen Leben durch das Vorbild der Imperatoren eine höhere Würde. Langsam, aber um so nachhaltiger wirkte das Altertum auf Sprache und Sprachkunst ein. Die französische Literatursprache ist ein Produkt der Renaissance, und der den Franzosen eigene zugleich logische und doch auch rhetorische, an den Verstand sich richtende und doch auf Effekt bedachte Stil ist unter Einwirkung der humanistischen Studien erwachsen; in ihrer klassischen Literatur haben die Franzosen altrömische Motive ihrem nationalen Bewußtsein mit Meisterschaft eingearbeitet; antiker Individualismus, mit seinem Zuge zum Virtuosentum und skeptischen Lebensgenusse ist nirgend so lebendig geworden wie in Frankreich. Die eigentlichen Früchte des neuen Geistes genoß die „Gesellschaft“, die schon in der Renaissanceperiode in den feinen Zirkeln — man denke an Hotel Rambouillet — ihre Zentralorgane fand; aber auch auf das Volk im ganzen ging etwas von veredelnden und verfeinernden Einflüssen über: der Geschmack, die gefälligen Lebensformen, die geistige Beweglichkeit der Nation sind von der Renaissance wenigstens großgezogen; zur Weckung des Ehrgeizes, der für das französische Wesen so charakteristisch ist, haben die dem Altertum abgelernten und in Frankreich mit besonderer Vorliebe gepflegten Schulsitten, jenes System der Prämien, Ehrenpunkte, Konzertationen sicherlich namhaft mitgewirkt.

3. Die Engländer gingen mit der Gründung von Lateinschulen schon im 15. Jahrhundert vor, und im 16. finden wir die humanistische Pädagogik durch eine Reihe von Schriftstellern vertreten[1]). Aber andere Einflüsse lassen es nicht zu der Begeisterung kommen, mit welcher die Romanen den Humanismus aufnehmen: die so schnell verknöchernde anglikanische Hierarchie auf der einen Seite, das aller Kunst und weltlichen Geisteskultur abholde Sektenwesen auf der anderen, der flache Realismus, dem Bacos Lehre von der Beziehung der Wissenschaft auf die praktischen Interessen Ausdruck gab, ließ es nicht zu hingebender Vertiefung in die Antike kommen; das selbstbewußte Nationalgefühl brachte eine gewisse Sprödigkeit gegenüber den poetischen Stoffen und Mustern des Altertums mit sich: die kühne Willkür, mit der Shakespeare Materien der alten Geschichte nach den Lebensformen der Gegenwart modelt, erinnert mehr an das Verfahren mittelalterlicher Sänger als an das in der Renaissance sonst herrschende. Dennoch waren die Engländer in einem Punkte den Alten ver=

---

[1]) Vgl. E. Benndorf, „Die englische Pädagogik im 16. Jahrhundert“ (Elyot, Ascham und Mulcaster), Wien 1905.

wandter als die übrigen Nationen; sie allein besaßen ein öffentliches Staatsleben, einen Boden für die wirkliche, lebendige Kunst der Rede, einen Stand, der zum Träger der politischen Güter berufen war und dazu erzogen werden mußte. Die Bildung der vornehmen Jugend — our noble and our gentle youth — hatte ähnliche Aufgaben, wie sie der Erziehung des freien Bürgers im Altertum gestellt waren: Schulung der Kräfte ohne Beziehung auf einen bestimmten Beruf, Durcharbeitung der Persönlichkeit, Befähigung zum Handhaben des geistigen Schwertes und Leitzeuges zugleich, des Wortes. So drängten sich von selbst die gleichen Mittel auf: Studium der Sprache und Sprachkunst, nicht zu gelehrten Zwecken, nicht auch eigentlich zu ästhetischen, sondern zu den formalen Zwecken der Geistesschulung und individuellen Verselbständigung. So rezipierte England den Humanismus als das Element der Bildung des public character, und da dieser dem herrschenden Stande, der gentry, angehörte, des gentleman, und blieb damit in gewissem Betracht dem antiken Wesen selbst näher als alle anderen Völker; in dieser Fassung aber gewannen die humanistischen Studien die Geltung eines nationalen Gutes und wurde die Lateinschule als die Werkstätte, aus welcher Gentlemen, Parlamentsmitglieder, Staatsmänner hervorgingen, Gegenstand der allgemeinsten Achtung [1]. So konnte es geschehen, daß gerade England, welches die Renaissancebildung am kühlsten aufnahm, am zähesten das althumanistische Schulwesen bewahrt hat und noch heute Lateinschulen besitzt, welche die Traditionen von mehr als drei Jahrhunderten getreulich festgehalten haben, in Religion, Latein und Griechisch alle wesentlichen Bildungsmittel beschlossen sehen, in ihrem headmaster nach altem Humanistenbrauch Haupt und Herz des Schulkörpers verehren, nach Art der alten Schulen die Schüler aller Klassen in einem mächtigen Saale unterrichten, den das Katheder des Rektors beherrscht und dessen Schulbänke die Namen der größten Männer Englands, eigenhändig eingeschnitzt, schmücken.

4. In Deutschland fanden die Bestrebungen der Renaissance weder volkstümliche Anknüpfungspunkte, noch Fürsten, die es lockte, mit den Imperatoren zu wetteifern, noch Bürger, welche eine staatsmännisch-rednerische Bildung antiken Zuschnitts hätten brauchen können. Die Humanisten mußten die Quelle aus dem Felsen schlagen, die Schulmänner ihr mühsam die Rinnsale graben. Die deutschen Lateinpoeten jener Zeit, die, wie Herder es ausdrückt, sich begnügen, den Alten ihre Lektion aufzusagen, die hilflosen Polyhistoren, die ihr Wissen wie eine Bürde schleppen, stechen sehr zu ihrem Nachteile von den antikdenkenden und -fühlenden Italienern, von den genial-gelehrten Franzosen ab. In Deutschland zeigt sich in der Renaissanceperiode viel Trieb, wenig Gestaltung, eifriges Ergreifen, schwaches Assimilieren, viel Lernarbeit, wenig Bildung. Aber die Früchte sind später gereift und machen den Deutschen keine Schande; die Aufsaugung des Altertums in ihr geistiges Leben vollzog sich erst im 18. Jahrhundert, und die Namen Winckelmann, Herder, Goethe bezeugen nicht nur, daß sie in weit größerem Umfange die antiken Motive ergriffen, über die Römer hinaus zu den Griechen vordringend, sondern auch, daß sie den welt-

[1] L. Stein, Verwaltungslehre, Bd. V: Das Bildungswesen, 1868, S. 327 f.

bürgerlichen Gehalt der Alten, das eigentliche Humane des Humanismus besser zu würdigen gelernt hatten als die anderen Nationen, die mit der Renaissance früher abgeschlossen. Allein auch die mühsame, auf glänzende Erfolge verzichtende Ausarbeitung des Humanismus als Schul- und Lehrgut, mit welcher das 16. und 17. Jahrhundert beschäftigt ist, hat ihre Bedeutung. Durch sie wurde der Grund gelegt zu dem umfänglichen, sich gleichmäßig verzweigenden Schulwesen, das, die Mitte haltend zwischen der französischen Zentralisation und der englischen Souveränität der Schule, sich gleichsam zu einem Reservoir der deutschen Bildung gestaltete, mit dem Volksleben im Austausch stehend und zugleich allen von außen kommenden Anregungen geöffnet. Das Verdienst der deutschen Humanisten und Enzyklopädiker liegt nicht in kühnen Entdeckungsfahrten nach der neuen alten Welt, sondern in dem Ausmünzen und Gangbarmachen der von da gekommenen Schätze; sie haben weder eine ästhetische, noch eine antiquarisch-wissenschaftliche, sondern eine pädagogische Richtung; zu den zahlreichen Schriften über Erziehung und Unterricht, welche die Renaissanceperiode hervorgebracht, haben die Deutschen ein stattliches Teil beigetragen, und die Idee einer Didaktik als Lehrkunst ist das Ergebnis der deutschen Polymathie des 17. Jahrhunderts.

VIII. Die Aufklärung.

§ 25.

Der Charakter der Aufklärung[1].

1. Die Bildung im allgemeinen hat die Wirkung, den geistigen Horizont aufzuhellen, gedankenlose Traditionen zu beseitigen, Selbständigkeit des Urteils zu begründen. Insbesondere wird jedes neu auftretende Bildungsprinzip zu einer Lichtquelle, deren Strahlen Dunkel und Gewölk aufzehren, welches als Überbleibsel des überlebten Prinzips den Gesichtskreis verengt. So scheuchte das Christentum, indem es das Wandeln im Lichte gebot, den Dämonenglauben, die Zeichendeutung und alle die trüben Vorstellungen, mit welchen infolge der Mischung der Kulte und Mythologeme das ausgehende Altertum die Geister verdüsterte: Vetustatem novitas, umbram fugat veritas, noctem lux eliminat (Thomas von Aquino Lauda Sion); so wandte sich der Humanismus aufklärend gegen Aberglauben und Irrtümer, wie sie sich im Mittelalter in Leben und Wissenschaft eingenistet hatten: Petrarca sah in der Polemik gegen die Astrologen und die Quacksalber einen Teil seiner Lebensaufgabe, und die Aufhellung mißverstandener Lehren der Alten beschäftigte die hervorragendsten Geister der Renaissanceperiode.

Diese nutzbringenden, aber zunächst doch nur negativen Wirkungen der Bildung treten, wenn dieselbe auf ein zeugendes Prinzip und einen reichen geistigen Inhalt gestellt ist, gegen andere, positive zurück: die Geister wenden sich der Lichtquelle selbst zu, und die Lust an deren Genuß ist größer als der Reiz, Fackeln daran zu entzünden, um damit umherzuleuchten. Wenn dagegen bei sonstiger Regsamkeit des Geistes ein ausfüllender Inhalt fehlt oder seine Bedeutung eingebüßt hat, so tritt die Tendenz auf Aufklärung als das herrschende Interesse hervor. Eine solche Erscheinung treffen wir bei den Griechen zur Zeit der Sophisten an, wo das alt-attische Ethos im Schwinden begriffen war, und die Philosophie noch nicht eine Weltanschauung darzubieten vermochte, auf welcher Glaube, Wissen und Streben hätten fußen können; die Sophisten, aber auch Sokrates und die einseitigen Sokratiker sind Aufklärer, ihr Element ist nicht das Hegen eines Erkenntnisinhaltes, noch das Schaffen im Widerscheine eines Ideales, sondern das Bestreben, in die Dinge und in die Köpfe Licht zu bringen, das Urteil zu wecken, das Vorurteil zu bannen, zur Selbständigkeit, sei

---

[1]) Zu vergleichen ist: Geschichte des Idealismus III, § 98: Die falschen Ideale der Aufklärung.

es nun die des Virtuosen, des δεινός, sei es die des auf sich ruhenden Weisen, zu leiten; die griechische Sprache benennt dieses Tun mit einem drastischen Gleichnisse, das von der Reinigung des Körpers von fremden Stoffen hergenommen ist: das Raisonnement wird als das höchste und vollkommenste Purgiermittel bezeichnet [1]). Einen ähnlichen Zug haben die Systeme der ausgehenden alten Philosophie, die auch sonst an die einseitige Sokratik anknüpfen; das Nil admirari der Epikureer (Hor. Ep. I, 6, 1) ist die Maxime des antiken Voltairien, der über die Vorurteile der wundersüchtigen Menge, aber auch über „das philosophische Staunen", den θαυμασμὸς φιλόσοφος [2]), hinaus ist; Sapere aude (ib. 2, 40) ist zum Wahlspruch des raisonnierenden Verstandes geworden, der den Ruhm des Mutes in dem Widerspruche gegen fremde Autorität sucht. Die Stoiker zeigen zwar mehr Pietät gegen die objektive Vernunft, allein auch der stoische Weise zieht Sitte und Herkommen vor sein Forum, mißt sie nach individuellem Maßstabe und sieht in dem ratione componi seine Lebensnorm [3]).

Die Tendenz auf Aufklärung erscheint in diesen Fällen als ein vorschlagendes Moment des Bildungsstrebens, hat aber innerhalb dieses seine Stelle; wenn wir dagegen von dem Jahrhundert der Aufklärung reden, dann bezeichnen wir mit dem Worte weit mehr als eine beim Kenntniserwerb und Studium leitende Rücksicht, wir verstehen alsdann den leitenden Gedanken von Zeitbestrebungen darunter, die über die Bildungsarbeit hinaus alle Gebiete des Lebens ergriffen.

2. Das 18. Jahrhundert nannte sich selbst das siècle éclairé, das aufgeklärte oder auch das philosophische Jahrhundert und unternahm es auch, seine Tendenzen philosophisch zu formulieren; wir besitzen eine ganze Anzahl von Definitionen der Aufklärung, in denen sich deren Vertreter über den herrschenden Gedanken der Zeit Rechenschaft zu geben suchen. Daß sich dabei die Neigung geltend macht, den Begriff zu weit zu fassen, seinen Gehalt zu überschätzen, Zeitbestrebungen als allgemein-menschliche anzusehen, liegt in der Natur des Unternehmens, das noch fließende fixieren und mitten aus der Bewegung heraus deren Richtung und Grenzen in einer mehr oder weniger knappen Formel bestimmen zu wollen [4]). Die Aufklärung entlehnt ihre Bezeichnung von dem sich

[1]) Plat. Soph., p. 230. Τὸν ἔλεγχον λεκτέον ὡς ἄρα μεγίστη καὶ κυριωτάτη τῶν καθάρσεών ἐστιν. — [2]) S. oben S. 17. — [3]) Sen. Ep. 123. Inter causas malorum nostrorum est, quod vivimus ad exempla nec ratione componimur, sed consuetudine abducimur. Id. De vit. beat. Nulla res majoribus malis nos implicat, quam quod ad rumorem componimur, optima rati ea, quae magno assensu recepta sunt quorumque exempla multa sunt. — [4]) Kant beantwortet die Frage: „Was ist Aufklärung?" in einer Abhandlung in der Berliner Monatsschrift 1784 (Werke in chron. Reihenfolge herausgegeben von Hartenstein, IV, S. 161 f.) dahin, daß Aufklärung „der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit" sei. In derselben Zeitschrift behandelt M. Mendelssohn die nämliche Frage und kommt zu dem Ergebnisse, daß Aufklärung mit der Kultur zusammen die Bildung eines Volkes ausmache; für sich betrachtet aber sich beziehe „auf vernünftige Erkenntnis und Fertigkeit zum vernünftigen Nachdenken über Dinge des menschlichen Lebens nach Maßgebung ihrer Wichtigkeit und ihres Einflusses in die Bestimmung des Menschen". Vgl. die Kritik

aufheiternden, Nebel und Gewölk überwindenden Himmel; dieser bedeutet den menschlichen Geist, was ihn verdüstert, sind die Vorurteile, d. i. Ansichten, Meinungen, Werturteile, Glaubenssätze, soweit sie auf Überlieferung beruhen und sich nicht durch Wiedererzeugung im subjektiven Denken und Empfinden als richtig legitimiert haben. Die Aufhellung des geistigen Horizonts geschieht durch das Raisonnement, die verstandesmäßig-kritische Betrachtung der Dinge und der Verhältnisse, welche das Subjekt von seinem Standpunkte aus über alles Gegebene, zumeist aber über die sein eigenes Wohl betreffenden Fragen, anstellt. Von diesem Selbstdenken wird aber nicht nur ein intellektueller, sondern auch ein moralischer Erfolg erwartet; dasselbe soll mit der Befangenheit des Menschen zugleich die Unmündigkeit aufheben, in welcher ihn das Herkommen und die Institutionen der Vergangenheit festhielten. Diese Entlastung und Verselbständigung des Individuums galten als die Bedingungen seiner Beglückung, und dem Aufgeklärten wird zur Pflicht gemacht, durch Verbreitung der Aufklärung das Menschenglück zu erhöhen, womöglich zu einem allgemeinen zu machen.

Im Gebiete der Religion wurde das reflektierende Subjekt damit betraut, den Glaubensinhalt für sich festzustellen, die Offenbarung wurde teils ihres Inhaltes entleert, teils ganz verworfen und die Vernunft zur Quelle der Religionswahrheiten gemacht (Rationalismus); mit Verkennung der Geschlossenheit des christlichen Ideenkreises eignete man sich aus diesem einzelne Sätze an, so die Lehre von dem Dasein Gottes (Deismus) und der Unsterblichkeit der Seele; die im Christentume gegebene Verbindung religiöser und sittlicher Ideen wurde gelöst, und der Wert des Menschen, unangesehen seines Glaubens, lediglich in sein moralisches Wohlverhalten gesetzt (Moralismus); die Kirche wurde unter Leugnung ihres übernatürlichen Ursprunges und ihres historischen Charakters als Vereinigung gleichgestimmter Gottesverehrer betrachtet, und die bindende Kraft ihrer Lehren und Vorschriften als Gewissenszwang verworfen. In verwandtem Sinne wurden gegenüber dem Staate und der Gesellschaft die Rechte des Individuums geltend gemacht, welche es als angeborene besitze; das Verhältnis von Obrigkeit und Untertanen führte man auf einen stillschweigenden Vertrag „der Biedermänner der Urzeit" zurück, welcher Bürgerstolz jedoch nicht

beider Erklärungen bei Lazarus, Ideale Fragen, Berlin 1878, S. 271 f. Nicolai in der „Beschreibung einer Reise durch Deutschland" 1781 unterscheidet Kultur, Politur und Aufklärung und setzt die letztere in „die allgemein verbreitete Penetration aller Gegenstände des menschlichen Lebens, insofern sie Einfluß auf das Wohl eines jeden Individuums und auf das allgemeine Wohl haben". Definition älterer Staatsrechtslehrer bei L. Stein, Verwaltungslehre, V, S. 34. C. F. Bahrdt, der Cyniker unter den Aufklärungsphilosophen, sah das Merkmal des Aufgeklärten in dem „der eigenen Einsicht folgen". Seume sagte: „Aufklärung ist die richtige, bestimmte Einsicht in unsere Natur, unsere Fähigkeiten und Verhältnisse, heller Begriff über unsere Rechte und Pflichten und ihren gegenseitigen Zusammenhang." — Von neueren Denkern hat das Wesen der deutschen Aufklärung scharfsinnig Erdmann im Grundriß der Geschichte der Philosophie II[2], § 293 bestimmt und in die Formel zusammengefaßt: „Die Aufklärung (des 18. Jahrhunderts) versuchte den Menschen, sofern er verständiges Einzelwesen, zur Herrschaft über alles zu bringen."

ausschloß, daß man dem Staate, wenn er sich in den Dienst der Aufklärung stellte, unbegrenzte Befugnisse einräumte. Die sozialen Unterschiede strebte man als der menschlichen Natur fremdartige zu nivellieren, die sozialen Verbände als Fesseln des Individuums zu lockern oder zu lösen (sozialer Atomismus). Das nationale Bewußtsein trat gegenüber dem weltbürgerlichen zurück: man war stolz darauf, daß die Bewohner des zivilisierten Europa bald nur noch nach dem Berufe, nicht mehr nach der Nationalität einzuteilen sein würden (Kosmopolitismus). Wie die soziale, so unterschätzte man auch die historische Bedingtheit der menschlichen Dinge; die Maxime: Quae non fecimus ipsi, vix ea nostra voco[1]) bezeichnet die Stellung, welche die Aufklärungsepoche zu den geschichtlichen Grundlagen des Lebens einnahm; man legte mit der größten Unbefangenheit den Maßstab der Gegenwart an das Vergangene, eignete sich kongeniale geschichtliche Erscheinungen ohne Rücksicht auf die Zeitfärbung an — so sagte Mendelssohn, er habe den Sokrates so sprechen lassen, wie er jetzt sprechen würde —, während antipathische bald mitleidsvoll, bald mit vernichtender Kritik beiseite geschoben wurden. Für keine Periode der Geschichte war das Verständnis mehr verloren gegangen als für das christliche Mittelalter, „die Zeit des römischen Pfaffendunkels und der gotischen Fratzen", und freilich bildet der Geist des Mittelalters den Gegenpol zu dem Zeitgeiste des 18. Jahrhunderts. Der Neigung, den Menschen aus seiner sozial-historischen Gebundenheit herauszulösen, entspricht es, daß man die Lebensaufgaben ohne Beziehung auf jene nur mit Rücksicht auf das Individuum bestimmte (Individualismus); die Sittenlehre verlernte es, von den sittlichen Gütern zu reden, sie wurde zur Tugendlehre, und zwar von eudämonistischer Färbung mit der Tendenz auf das greifbar Nützliche. Die Ansicht, daß die vornehmste Bedingung der Versittlichung und Beglückung des Menschen die Aufhellung seines Verstandes sei, brachte es mit sich, daß man das Gemütsleben gegen die Intelligenz, die inneren Regungen, die unter der Oberfläche des Bewußtseins vor sich gehen, gegen das bewußte Geistesleben hintansetzte (Intellektualismus), ein Zug, mit dem die Trockenheit und Poesielosigkeit der Aufklärung zusammenhängt; ein weiterer Schritt führte dazu, die Grundlagen des psychischen Lebens nicht mehr in dem umfassenderen Kreise der geistigen Tätigkeit, sondern in jenen Anfängen derselben, wie sie in den Sinnesempfindungen vorliegen, zu suchen (Sensualismus).

Auf all diesen Gebieten zeigt sich die Aufklärung als Klärung dessen, was obenauf liegt; mit dem Scharfblicke für die Oberfläche ist oft eine klägliche Unklarheit für das Tieferliegende verbunden, und dieses hat die Aufklärung oft genug arg verunklärt. So gern sie sich als den vollen Gegensatz zur Barbarei bezeichnete, so gibt es doch auch Barbarei der Aufklärung, wie sich besonders in der Geringschätzung und selbst Zerstörung von Denkmälern der Vergangenheit zeigt.

3. Wie die Renaissance nahm die Aufklärungsbewegung ihren Weg durch den ganzen europäischen Kulturkeis und differenzierte sich, trotz ihres kosmo-

---

[1]) Ov. Met. 13, 140.

politischen Grundzuges, gleich jener nach dem Charakter der hervorragendsten Nationen. Ihr Ausgangspunkt ist England, wo die Kämpfe um den Glauben länger gewährt und erschütternder gewirkt hatten als auf dem Festlande, wovon die nächste Folge die Überreizung, die weitere die Erschlaffung der religiösen Gefühle und der Zweifel an der Realität ihres Gegenstandes gewesen war. Die englische Aufklärung machte den Kampf gegen die Kirchenlehre zu ihrem Hauptaugenmerk, bewegte sich daher vorzugsweise auf theologischem Gebiete und drang noch wenig über die gelehrt-gebildeten Kreise hinaus. Weitere Dimensionen nahm die Bewegung in der französischen Gesellschaft an, in welche sie von England aus verpflanzt wurde. Die englische Schwerfälligkeit, aber auch den englischen Ernst ablegend, gewann hier die Aufklärung, in gefällige Formen gekleidet, die gebildeten Kreise, denen sie ein müheloses enzyklopädisches Wissen vermittelte, und dehnte ihr gefälliges, aber frivoles Raisonnement auf das politische und soziale Gebiet aus, wodurch sie der Umwälzung vorarbeitete, welche noch vor Ausgang des Jahrhunderts über Frankreich hereinbrach. Die deutsche Aufklärung, durch die englische und französische zugleich angeregt, teilt mit der ersteren den theologischen Charakter und den größeren Ernst, mit der letzteren die Tendenz nach Verbreitung von Einsichten und Kenntnissen, in welcher Hinsicht sie jene weit übertraf, indem sie fast alle Gesellschaftsklassen in ihren Wirkungskreis zog; sie erhielt durch die Nachblüte der Renaissance auf deutschem Boden und durch die Belebung des nationalen Bewußtseins, welche diese mit sich brachte, einigermaßen ein Korrektiv, welches sie manche Ausschreitungen vermeiden ließ.

Auf die Fragen der Bildung und Erziehung sah sich die Aufklärungstendenz durch mehr als eine Rücksicht hingewiesen, und das „philosophische Zeitalter" mußte zugleich das „pädagogische Jahrhundert" werden. In Erziehung, Studienbetrieb und Schule gab es des Überkommenen genug, woran sich das Raisonnement versuchen konnte; das höhere Schulwesen bewegte sich in den Bahnen der Renaissancezeit und hatte von den Verbesserungen, welche die Lehrkunst geboten, nur einzelnes aufgenommen, da die weitgreifenden Entwürfe der Didaktiker vertagt worden waren; die Volksschule, auf Katechismus und Fibel gestellt, entsprach nicht dem Bedürfnis, der auf erweiterte Aufgaben gerichteten Industrie und Agrikultur anstellige Kräfte zuzuführen; Schulen für die fachliche wirtschaftliche Vorbildung galt es überhaupt erst ins Leben zu rufen. Dem Bestreben der Aufgeklärten, das Leben auf neue Grundlagen zu stellen, bot sich zudem die Jugendbildung als das nächstliegende und versprechendste Gebiet dar, und von den geplanten Veranstaltungen zur allgemeinen Erhöhung des menschlichen Glückes war die Schule diejenige, welche der Durchführung die wenigsten Schwierigkeiten zu bieten schien. Die Erziehungsaufgabe, welche bis dahin nach christlichen Prinzipien aufgefaßt worden, mußte sich mit dem Aufgeben dieser zu einem neuen Problem gestalten; und dieses konnte nicht so schwierig erscheinen, um nicht auch weitere Kreise zu beschäftigen: das Arbeitsfeld der Erziehung war, da man den sozial-ethischen und historischen Standpunkt beiseite ließ, durch das Individuum als solches bestimmt; ihm galt es eine innere Gestalt zu geben, welche sich durch abstrakte Formeln wie Tugend, Glückseligkeit, geistige und

leibliche Gesundheit u. a. ausreichend bestimmen ließ. Entsprechend der Überschätzung der Kopfarbeit mußte der Unterricht als der wirksamste Hebel der Jugendbildung erscheinen und die Hoffnung sich aufdrängen, durch die Verbesserung der Methoden die weittragendsten Erfolge zu erreichen.

§ 26.

Der Bildungsinhalt in der Aufklärungsperiode.

1. Wenn die ältere christliche Bildung an der Theologie, die mittelalterliche an der Scholastik, die humanistische an der Philologie eine den Bildungsinhalt beherrschende und zusammenhaltende Wissenschaft besaßen, so geht der Bildung des 18. Jahrhunderts ein derartiger Mittelpunkt ab. Als solcher kann die Philosophie, nach der sich jenes Zeitalter mit Genugtuung benannte, nicht bezeichnet werden, da sie weniger darauf ausging, einen bestimmten Kreis von Erkenntnissen und Einsichten herzustellen, als vielmehr Fermente der Reflexion und der Weltansicht zu gewähren, und ebensowenig konnten, ihrer Natur nach, die nunmehr in das Gebiet der Bildung übertretenden Naturwissenschaften ein Zentrum für dasselbe abgeben. Das Prinzip der Aufklärung bringt keinen Bildungsinhalt mit sich, sondern enthält wesentlich nur die formalen Weisungen, daß Verstand und Urteilskraft zu wecken und Kenntnisse von praktischer Verwendbarkeit anzueignen seien. Damit war wohl der Antrieb zur Ummodelung der herkömmlichen Bildungsstoffe, nicht aber zur Herstellung neuer gegeben, und es wurde dadurch nur die polymathische Tendenz der ausgehenden Renaissancezeit aufgenommen und in einer kritischen Lauge umgetauft.

Das theologische Element der älteren Bildung wurde nur von den radikalsten Vertretern der französischen Aufklärung völlig verworfen; Diderot war nur in seiner exoterischen Philosophie Theist, in der esoterischen Atheist, und Rousseau behält noch einen Schatten von Theologie in seinem Erziehungsplane bei, indem er diesem einen Unterricht in der Vernunftreligion zum Abschlusse gibt. Im protestantischen Deutschland boten sich zwischen dem Zeitgeiste und der Kirchenlehre so viele Mittelglieder und Übergänge dar, daß hier der Gedanke der Ausweisung des Christentums aus dem Jugendunterrichte und der Volksbildung keinen Boden fand. Die rationalistische Philosophie der Wolffschen Schule vereinigte ein gewisses theologisches Interesse mit der Tendenz auf subjektive Kritik des Glaubensinhalts, aber auch der Pietismus, einem wahrhaft religiösen Bedürfnisse entsprungen, bahnte zur Abschwächung des Ansehens des Dogmas zugleich der Aufklärung den Weg und milderte dadurch ihren Anprall gegen das Christentum: „wo das persönliche Heilsbedürfnis die Wahrheit der Lehre verbürgt, konnte ein Verständnis des Standpunktes, der die persönliche Überzeugung zum Kriterium der Wahrheit macht, nicht schwer fallen" [1]), aber auch andererseits: wo es dem religiösen Subjektivismus solcher Ernst war, Gott zu suchen, konnte die Richtung nicht Platz greifen, welche aus der Verflüchtigung des religiösen Inhaltes die letzten Konsequenzen zog. So blieb es dabei be-

---

[1]) Erdmann, Grundriß der Geschichte der Philosophie, II², § 293, 2.

wenden, daß die deutschen Aufklärer die Religionslehre verflachten, in einem allgemeinen Deismus die Unterschiede der Konfessionen und selbst der Religionen verschwimmen ließen, durch verwässerte Erbauungsmittel die kernigen Kirchenlieder und die heilige Schrift verdrängten. Der Religionsunterricht im Basedowschen Philanthropin in Dessau, der auf dem Hauptbegriff „des Allvaters, welcher durch Rechttun zu verehren sei", fußte und nicht bloß Christen, sondern auch Juden und Türken genugzutun versprach, aber gegen die „Irreligionisten" eifrig polemisierte, bezeichnet etwa den Punkt, bis zu welchem der Antagonismus der deutschen Aufklärung gegen das theologische Element der Bildung vorgegangen ist.

2. Das Verhältnis jener Zeitbestrebungen zu dem klassischen Elemente der Bildung ist kein einfaches; es zeigt Anziehen und Abstoßen, Suchen und Fliehen. Das Altertum bot Erscheinungen dar, welche man als geistesverwandt begrüßte; in den Lehren seiner Weisen sah man eine Vernunftreligion, zu der es keiner Offenbarung und keiner Theologie bedurfte; Seneca wurde wegen seines Tugendenthusiasmus, Sokrates als Heros der Überzeugung und als Meister des aufhellenden Raisonnements gefeiert, in seiner Gesprächsführung als Vorbild aller Lehrkünstler gefunden; an dem idealisierten Bilde der alten Republiken entzündete sich das Freiheitsstreben; der antike Kosmopolitismus wurde zum Vorbilde des neuen europäischen Weltbürgertums. Man suchte und fand bei den Alten das Allgemeinmenschliche, welches man durch die christliche Weltanschauung zurückgedrängt glaubte, da sie den Menschen nicht nach seinem Maßstabe messe, sondern nach den Kategorien Christ und Nichtchrist, gläubig und ungläubig klassifizierte. Dem Streben nach Entlastung von dem Druck der Geschichte und nach Rückkehr zur Natur bot das Altertum in den homerischen Gemälden einer vorhistorischen Zeit einen leuchtenden Punkt dar, und der Vater der Dichter erschloß ein neues Verständnis der Poesie. Wie die antike Welt, so gewährte auch die novantike des Humanismus Berührungspunkte; ihren Kampf gegen das Mittelalter und dessen Traditionen galt es weiter zu kämpfen; die Kritik eines Valla, die Satire eines Erasmus, der weltweise Skeptizismus eines Montaigne lebten neu auf und nahmen die umfassendsten Aufgaben in Angriff.

Dennoch war das Verhältnis der Aufklärungsepoche zum Altertum ein weit reservierteres, als es das der Renaissanceperiode gewesen. Man war viel zu sehr davon erfüllt, „wie man es doch zuletzt so herrlich weit gebracht", als daß sich die hingebende Vertiefung jener älteren Zeit hätte wiederholen können. Die herrschende Meinung war die, daß man die Alten in jeder Hinsicht überholt habe, und daß der Verkehr mit ihnen auf ein bestimmtes Maß zurückzuführen sei. Diderot liebte die antike Literatur und schwärmte für Seneca, weist aber den klassischen Studien in seinem „Plan einer Universität" einen bescheidenen Raum an[1]); d'Alembert, ebenfalls Kenner der Alten, spottet über den klassischen Unterricht, welcher lehre parler sans rien dire[2]), und hält die Arbeit,

---

[1]) Rosenkranz, Diderots Leben und Werke, Leipzig 1866, II, S. 335 f. — [2]) Encyclopédie Art. Collège.

die auf Lateinschreiben verwendet wird, für den Fortschritt der Vernunft verloren [1]); Rousseau begeistert sich für Plutarch, allein aus dem Luftschiff seiner Pädagogik wirft er die Alten als Ballast hinaus; und selbst Kant, welcher der Kenntnis der Alten zuspricht, „daß sie die Vereinigung der Wissenschaft mit Geschmack befördere, die Rauhigkeit abschleife und die Kommunikabilität und Urbanität, worin die Humanität bestehe, befördere", bezeichnet es als „einen törichten Wahn, ihnen um des Altertums willen einen Vorzug in Talenten und gutem Willen vor den Neueren, gleich als ob die Welt in kontinuierlicher Abnahme ihrer ursprünglichen Vollkommenheit nach Naturgesetzen wäre, anzudichten und alles Neue in Vergleich damit zu verachten" [2]). Die Wortführer der deutschen Aufklärungspädagogik sehen die klassischen Studien lediglich als eine Last an; Trapp meint: „Wollte Gott, der Erzieher brauchte keine als seine Muttersprache zu lernen, aber wenn auch die Erziehung auf den besten Fuß gesetzt werden könnte: so würden doch Latein und Französisch nicht aus Deutschland zu verbannen sein" [3]), und Basedow macht kein Hehl, daß das Latein im Philanthropin nur aus Rücksicht auf die Wünsche der Eltern betrieben werde. Der Utilitarismus fand in der alten Literatur zu wenig Beziehungen zu den praktischen Forderungen des Lebens, und das Streben nach möglichst früher Entwickelung der Urteilskraft ließ die Bedeutung der Bildung des Sprachbewußtseins unterschätzen. In letzterer Hinsicht ist die Richtung des 18. Jahrhunderts der der Renaissanceperiode völlig entgegengesetzt; in dieser ist das Interesse für die Sprache bis zur Einseitigkeit rege und gilt das fari posse als die Krone der Bildung; im Zeitalter der Aufklärung ist die Aufmerksamkeit teils von dem Sinnlich-Anschaulichen, teils von dem abstrakten Gedanken so in Anspruch genommen, daß das dazwischen liegende geistig-sinnliche Gebiet der Sprache, man kann fast sagen, übersehen wird, und Kant konnte die Analyse des Erkenntnisvermögens unternehmen, ohne das Sprachbewußtsein, den natürlichen Führer in der Werkstätte der intellektuellen Arbeit, auch nur zu berühren

In der Praxis des Unterrichts erlitten trotzdem die humanistischen Schultraditionen keine Unterbrechung oder einschneidende Modifikation. Sie fanden in Frankreich an Rollin, in Deutschland an Gesner und Ernesti würdige Vertreter, welche dem Rufe: „Sachen statt der Worte!" in maßvoller Weise Genüge leisteten. Rollins Satz: Ce qui doit dominer dans les classes, c'est l'explication, und Gesners Vorschrift: Verborum disciplina a rerum cognitione nunquam separanda, bezeichnen den Realismus der Humanisten, welcher dem der Philanthropinisten die Spitze zu bieten vermochte. Die Bestrebungen der letzteren, die Bildung von den Alten abzuwenden und auf Stoffe

[1]) Discours préliminaire zur Enzyklopädie. — [2]) Werke in chron. Reihenfolge herausgegeben von Hartenstein, VIII, S. 46, und VII, S. 262. Vgl. meine Ausgabe von Kants Pädagogik, Leipzig 1873, S. 7. Wie mißverständlich seine Auffassung Platons und Aristoteles' war, ist Geschichte des Idealismus III, § 106, „Der unwissenschaftliche Charakter von Kants Philosophien", nachgewiesen. — [3]) Versuch einer Pädagogik, 1780, § 102. Vgl. dessen Aufsatz über den Sprachunterricht in Campes Revisionswerk. Eine lehrreiche Studie über den Mann ist Th. Fritschs „Ernst Christian Trapp, sein Leben und seine Werke", Dresden 1900.

der Gegenwart und des handgreiflichen Nutzens zu verweisen, konnten die idealere Auffassung nicht niederhalten, welche das Erblühen eines deutschen Klassizismus mit sich brachte. Die Schöpfungen desselben gaben den Beweis, daß das Altertum kein gelehrter Wust, sondern ein lebenwirkendes Element, eine hohe Schule sei, der die Gegenwart noch nicht entwachsen. Lessing brachte Aristoteles' Poetik zu Ehren, Herder brachte zum Bewußtsein, was die Alten der Gemütsbildung gewähren [1]). Den Gegnern der klassischen Studien konnte Schiller zurufen: „Tote Sprachen, so nennt ihr die Sprache der Griechen und Römer: Aber aus ihnen entstammt, was in den eurigen lebt." Die antikisierenden Dichtungen Goethes und Schillers machten antike Vorstellungen in weiteren Kreisen populär, als sie dem älteren Humanismus je erreichbar gewesen waren, und mußten früher oder später ein Lehrgut für die Schulen werden, welches wegen seiner Beziehungen zum Altertum in diesen zugleich das altklassische Element neu befestigte. Noch mehr als der Engländer, ja selbst als der Romane, ist der Deutsche durch seine Klassiker in die Lage versetzt worden, seine eigene Literatur nicht mehr zu verstehen, wenn er den Alten den Rücken kehrt. So gingen die deutschen Gelehrtenschulen aus der Krise, mit der sie der Philanthropinismus bedrohte, vielmehr bereichert hervor, und fügten zu ihrem Studium der lateinischen Autoren das der griechischen hinzu, welche dem neuen Klassizismus vorzugsweise zum Stützpunkte gedient hatten. Aber freilich mußten die klassischen Studien den Raum mit zahlreichen nachgewachsenen Elementen teilen, die unter Einwirkung der enzyklopädischen Neigung der Zeit mehr und mehr in die Schulen eindrangen, und sie konnten die zentrale Stellung im Unterrichte, die sie in den alten Lateinschulen besessen, nicht mehr behaupten. Der Lehrinhalt des Gymnasiums, wie er sich im protestantischen Deutschland auf Grund der Bewegungen des 18. Jahrhunderts gestaltet hat, kann wohl als ein aus der Verbindung des Melanchthonschen und des Basedowschen Lehrplanes resultierender bezeichnet werden [2]).

3. Das polymathische Streben des 18. Jahrhunderts zeigt zunächst den Anschluß an das des vorausgegangenen. Die gelehrte, auf Altertumsstudien gegründete Polymathie findet einen hervorragenden Vertreter in Johann Mathias Gesner, dem gefeierten Göttinger Lehrer und Lehrerbildner, der in seinen in lateinischer Sprache gehaltenen Vorlesungen über allgemeine Bildung die guten Traditionen der ausgehenden Renaissanceperiode mit den Forderungen der Zeit in Einklang zu bringen sucht. Er gibt neben den alten Sprachen den neueren, besonders der Muttersprache, in deren Vernachlässigung er einen Hauptfehler der alten Schulen erblickt, ihre Stelle, und ebenso neben dem Literaturstudium der Geschichte und der Geographie; er nennt die letztere historiae omnis diverso respectu prima pars, atrium, fundus, lux, und urteilt, daß die Geschichte

---

[1]) Vgl. des Verfassers Aufsatz: „J. G. Herders Bedeutung für das deutsche Bildungswesen", abgedruckt in „Aus Hörsaal und Schulstube", S. 29—36. Näheres in „Geschichte des Idealismus" III, § 110—112, Der deutsche Klassizismus gegenüber der Aufklärung usw. und: Die Erneuerung platonischer und aristotelischer Anschauungen. — [2]) K. L. v. Roth bei Lübker, „Gelehrtenschulwesen" in Schmids Enzyklopädie, II[1], S. 682.

um so mehr zur Lebensklugheit führe, je mehr sie ins Detail geht. Aber auch die mathematische Bildung soll nicht vernachlässigt werden: „denn der beraubt sich des einen Auges, welcher die Mathesis gering achtet". Zum Ausgangspunkte der Studien nähme Gesner am liebsten die homerischen Dichtungen und deren Sprache, allein er erblickt ein Hindernis eines solchen Planes in den rationes scholarum, quibus quodammodo ratio ecclesiae innititur [1]). — Ebenfalls eine Verbindung älterer und neuerer Elemente, aber von ganz anderer Tendenz zeigt die Polyhistorie Pierre Bayles, des Verfassers des vielgelesenen Dictionnaire historique et critique (zuerst 1696). Bayle gehört insofern der alten Schule an, als sein Leben „in der Schattenwelt der Bibliotheken, der gelehrten Journale und Korrespondenzen verläuft" und er „die Welt als einen Rohstoff für Bücher betrachtet"; allein er ist zugleich der „Patriarch des Jahrhunderts der Kritik", insofern er zuerst jene Versetzung und Durchsäuerung aller Materien mit dem Geiste des Zweifels am Überkommenen und mit der Tendenz des kalten Verstandes durchführt [2]). Sein Werk eröffnet zugleich die Reihe der alphabetisch geordneten Enzyklopädien oder enzyklopädischen Lexika, welche nunmehr die älteren systematisch gegliederten Sammelwerke verdrängen. Dieser Wechsel der Form ist charakteristisch: die gelehrte Schwerfälligkeit muß den praktischen Rücksichten weichen; die Zusammenfassung der wesentlichsten Kenntnisse wird so eingerichtet, daß sie sich dem intellektuellen Bedürfnisse leicht und schnell zur Verfügung stellen, der orbis doctrinae, bei den Älteren oft labyrinthisch verschlungen, löst sich in die unverbundene Menge der Hunderte und Tausende von Artikeln auf, und es werden damit zu demselben ebenso viele bequeme Zugänge eröffnet.

Die größte Leistung der Zeit in der von Bayle eingeschlagenen Richtung ist die vielgenannte, von Diderot und d'Alembert redigierte Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, begonnen

---

[1]) Gesners Primae lineae isagoges in eruditionem universalem, herausgegeben von Niclas 1774 und 1786, 2 Bde., enthalten in dem prooemium: einen brevis recensus discendorum, eine Übersicht über die älteren Enzyklopädien und praecepta discendi generalia. Der erste Hauptabschnitt handelt de linguis seu philologia, und zwar: von der Muttersprache, dem Lateinischen, Griechischen, den neueren Sprachen (§ 79 sq.), von der Poesie (§ 222 sq.), von der Musik und Malerei (§ 277 sq.), von der Redekunst (§ 383 sq.). Der zweite Hauptabschnitt ist historisch; hier von der Geographie (§ 418 sq.), von der Chronologie (§ 450 sq.) und von der Universalgeschichte (§ 481 sq.), der *φιλοσοφίας μητρόπολις*, welche in die historia civilis, ecclesiastica, litteraria, miscella eingeteilt wird. Der dritte Hauptabschnitt enthält die Philosophie: vorweg deren Geschichte (§ 662 sq.), dann Psychologie, Ontologie, rationale Theologie, Logik und Ethik (§ 823 bis 1536). Die Durchführung zeigt eine vielseitige Gelehrsamkeit; das Interesse an wissenschaftlichen Kuriositäten fehlt nicht, aber drängt den praktischen Zweck nirgends zurück; Gesner ist das Schwelgen in der Fülle des gelehrten Stoffes, wie es sich z. B. bei Morhof (oben S. 212, Anm. 4) zeigt, fremd und eine gewisse weltmännische Ader läßt ihn die Formlosigkeit der Polyhistoren vermeiden. Herder hat Gesnern in seiner Rezension des Buches (abgedruckt in Herders „Sophron") vielfach unrecht getan; sie bezeichnet eine Wasserscheide zwischen zwei Perioden des Klassizismus. — [2]) Vgl. die Charakteristiken Bayles in Justi, Winckelmann, 1866, Bd. I und in R. Eucken, Beiträge zur Einführung in die Geschichte der Philosophie 1906.

1751, beschlossen 1772 mit 17 Foliobänden Text und 11 Bänden mit Kupfern, bis 1774 bereits in vier Übersetzungen im Auslande verbreitet. Das riesige Unternehmen ging von dem bescheidenen Plane aus, die Cyclopaedia von Ephraim Chambers (Dublin 1728, zwei Foliobände) der französischen Literatur anzueignen, wuchs aber zu einem Kollektivwerk des aufgeklärten Frankreichs an. Es verbindet den Zweck, die Wissenschaften, Künste und Fertigkeiten zusammenzufassen und gemeinnützig zu machen, mit dem anderen, das Prinzip der Aufklärung auf die ganze Breite des Gedankenkreises der Zeitgenossen einwirken zu lassen: die Encyclopédie ist zugleich ein Schatzhaus des modernen Wissens und eine Batterie, welche „die Reste des Mittelalters" zusammenschießen soll, zugleich ein Denkmal französischen Fleißes und Geschmacks und das Parteiorgan der sainte confédération contre le fanatisme et la tyrannie, wie Cabanis den Kreis der Enzyklopädisten nannte. Der Plan des Werkes, welchen Diderots Prospekt und d'Alemberts Discours préliminaire darlegen, knüpft an die Baconsche Einteilung der Wissenschaften nach den Vermögen des Geistes an: die Geschichte hat ihr Prinzip im Gedächtnis: sie erinnert sich des Geschehenen, die schöne Kunst in der Einbildungskraft: sie stellt für die Sinne dar, die Philosophie in der Vernunft: ihr kommt das Urteil über alles zu. Es ist bezeichnend, daß das Subjekt das Einteilungsprinzip hergibt, während man früher die Sache, den Wissensinhalt als solches benutzt hatte; die Aufklärung, durch und durch nominalistisch, kannte eben keine an sich wertvollen geistigen Inhalte. Bei der Darstellung einer Wissenschaft ist die Kritik derselben mit der Geschichte der betreffenden Wissenschaft zu verbinden, weil sich diese in ihren Umwandlungen gleichsam selbst kritisiert. Die Kunst ist nicht nur als schöne, sondern auch als mechanische in Betracht zu ziehen; die Erfinder im Gebiete der Technik und Industrie sind Wohltäter der Menschheit, von dieser nur zu oft vergessen, während sie die Eroberer, in Wahrheit Zerstörer, verewigte. Die Enzyklopädie soll die wahren Prinzipien der Dinge entwickeln, ihre Beziehungen darlegen und zur Vergewisserung und zum Fortschritt der menschlichen Kenntnis beitragen, indem sie die Zahl der Gelehrten, der Künstler, der aufgeklärten Liebhaber der Wissenschaft vermehrt; sie gleicht einer unbegrenzten Landschaft, die mit Bergen, Felsen, Gewässern, Wäldern usw. bedeckt ist, welche alle das Licht desselben Himmels, aber in verschiedener Weise, empfangen, je nachdem sie in den Vordergrund rücken, oder sich in der Mitte verteilen, oder sich in der Ferne verlieren; sie soll dem gebildeten Manne eine Bibliothek in allen Fächern, dem Fachmanne eine solche in allen Fächern mit Ausnahme des seinigen ersetzen [1]).

Wenn die Encyclopédie an ihrem Plane ein die Mannigfaltigkeit einigermaßen verbindendes Moment und in der Gelehrsamkeit und Sachkenntnis ihrer Mitarbeiter ein Schwergewicht besaß, so schritt der vulgäre Enzyklopädismus, wie er besonders in Deutschland Vertreter fand, zur völligen Zerstückelung des Stoffes und Verflachung der Behandlung vor. Er stieg am liebsten zur Jugend hinab, um derselben aufklärende, nutzbringende und unterhaltende Kenntnis zu

[1]) Vgl. Rosenkranz, Diderot, Bd. I, S. 106 f., und II, S. 402 f.

spenden. Wie die Pansophie des 17. Jahrhunderts im Orbis pictus ihre elementarste Form annahm, so fand die vulgäre Aufklärungspolymathie eine solche in dem Elementarwerke Basedows, welches dem Unterrichte bis nach dem 15. Jahre zugrunde gelegt werden sollte. Es ist eine Nachbildung des Komenskyschen Werkes, von dem es sich aber dadurch unterscheidet, daß es die christliche Lebensauffassung desselben mit der deistischen des Zeitgeschmacks vertauscht, die Beziehung auf den Sprachunterricht aufgibt, an Stelle der gedrängten Kürze geschwätzige Weitschweifigkeit setzt, in den Bildern den Stoff noch bunter durcheinander wirft und in der Versinnbildlichung des Nichtsinnlichen noch mehr erfinderischen Ungeschmack zeigt als die illustrierte Janua [1]).

4. Die Tendenz des 18. Jahrhunderts, Kenntnisse und Einsichten aller Art zum Gemeingute weiterer Kreise zu machen, spricht sich nicht bloß in den enzyklopädischen Unternehmungen aus, sondern macht sich auch innerhalb der einzelnen Wissenschaften geltend. Es zeigt sich allenthalben ein Verschieben der Grenzen von gelehrter und Bildungsliteratur zum Vorteile der letzteren, eine wachsende Geneigtheit der Schriftsteller, sich von der gelehrten Zunft abzukehren und ihre Werke an das gebildete Publikum zu richten, die Garantie der Fortdauer derselben nicht mehr in dem Range, den sie in der Bücherwelt einnehmen sollen, sondern in der Wirkung auf die Gesamtheit zu suchen. Diese Wendung hängt keineswegs bloß mit dem Bestreben, die Menschen aufzuklären, zusammen, sondern ist zugleich die Folge der Weiterentwickelung der nationalen Literaturen, welche, in der Renaissanceperiode von der Poesie ausgehend, sich nunmehr der Prosa, und zwar nicht bloß der belletristischen, sondern auch der wissenschaftlichen zuwandten. Solange die Wissenschaft lateinisch sprach, konnte es den Ehrgeiz ihrer Vertreter befriedigen, ihren dem gelehrten Europa angehörigen Schatz zu vermehren; als sie angefangen französisch, englisch, deutsch zu reden, kam die Rücksicht auf die Nation dazu und damit die Nötigung, auf Gemeinfaßlichkeit, Be-

---

[1]) Das Elementarwerk, für dessen Herausgabe Basedow aus ganz Deutschland, der Schweiz, den nordischen Ländern, von Monarchen und Privaten Beiträge erbeten und erhalten hatte, erschien vollständig in vier Bänden 1774 und 1785, mit Kupfern von Chodowiecki. In der Ausgabe von 1785 wird in neun Büchern (drei Bänden) folgendes geboten: B. 1: „Nur für erwachsene Kinderfreunde": pädagogische Regeln, Schilderung der Erziehung in Alethinien (d. i. Wahrheitsland, einem fingierten pädagogischen Musterlande), u. a. B. 2: „Von mancherlei, besonders vom Menschen und der Seele"; hier die verrufene, für Kinder bestimmte Belehrung über die geschlechtlichen Verhältnisse. B. 3: „Die gemeinnützige Logik." B. 4: Von der Religion, eine populäre Darstellung der „natürlichen Religion" und Beschreibung der historischen Religionen. B. 5: Die Sittenlehre: Sprichwörter, Geschichten, Fabeln, Tugendlehren. B. 6: Von den Beschäftigungen und Ständen der Menschen. B. 7: Die Elemente der Geschichtskunde, a) Die Grundbegriffe von Staatssachen, zum Teil in frei erfundenen Geschichtchen, b) u. c) Geographie, d u. e) Etwas aus der Universalhistorie in Zeitordnung, f) Etwas aus der Mythologie und Fabellehre, g) Etwas von der Wappenkunde, h) Begriff und Zusammenhang der historischen Wissenschaften. B. 8 u. 9: Die Naturkunde. Zur Ergänzung dient das den vierten Band bildende Buch 10, enthaltend: Das Nötigste aus der Grammatik und Wohlredenheit. Die Materien der Bücher 2 bis 9 werden durch die 96 Bilder des von Chodowiecki hergestellten Kupferwerkes versinnlicht.

rührung mit den Interessen der Gegenwart und geschmackvolle Darstellung Bedacht zu nehmen. Dieser Prozeß der Nationalisierung und damit Popularisierung der Wissenschaft hatte manche Nachteile: er löste die Solidarität der Forschung auf, welche das Mittelalter für Europa begründet, die Renaissance befestigt hatte; er bewirkte in manchen Gebieten eine Isolierung der wissenschaftlichen Arbeit — so in der Philosophie, welche seitdem in Deutschland und England-Frankreich verschiedene Wege einschlug —; er brachte auch verkehrtes und schädliches Haschen nach Popularität mit sich und förderte die Halbbildung, die Tochter der Halbwissenschaftlichkeit. Fichte hat in seiner scharfen Streitschrift gegen Fr. Nicolai die Schäden des flachen Popularisierens nachdrücklich betont: „Man bildete sich etwas ein darauf, endlich deutsch schreiben gelernt zu haben; man wollte, daß es auch für deutsch anerkannt würde, und bemühte sich daher, über alle Gegenstände so zu schreiben, daß denn auch in der Tat nichts weiter zum Verstehen gehöre als die Kenntnis der deutschen Sprache. Der Vortrag wurde die Hauptsache, das Vorzutragende mußte sich bequemen; was sich nicht so sagen ließ, daß die halbschlummernde Schöne an ihrem Putztische es auch verstünde, wurde eben nicht gesagt, und da man nur um sagen zu können lernte, auch nicht weiter gelernt, — späterhin verachtet als elende Spitzfindigkeit und Pedanterie; kurz das elende Popularisieren kam an die Tagesordnung, und von nun an wurde Popularität der Maßstab des Wahren, des Nützlichen und des Wissenswürdigen." — Doch wäre es unbillig, nur die Schattenseiten dieses Prozesses ins Auge zu fassen; mit dem Hervortreten der Wissenschaft aus dem Schulbetriebe waren doch zugleich große Vorteile verbunden: es vermehrten sich die Berührungen zwischen dem Volksgeiste und der Erkenntnis- und Bildungsarbeit, es kam die bedeutungsvolle Wechselwirkung zwischen Forschung und Leben in Gang, welche für die neuere Zeit charakteristisch ist, es wuchsen der allgemeinen Geisteskultur neue Gebiete zu.

Die leitende Rolle bei diesem Vorgange fällt der Popularphilosophie zu[1]). Der englische Sensualismus, der in Locke seinen Patriarchen verehrt, wandte sich nicht sowohl an die Denker und die Gelehrten, als an die Freunde eines anregenden und belehrenden Raisonnements; die auf ihm fußenden französischen Schriftsteller traten als „Philosophen für die Welt" auf: die schöngeistige Pariser Gesellschaft ist ihre Gemeinde, zugleich ihr Werk und ihre Voraussetzung. In Deutschland geht die Philosophie von der Schule aus und kehrt wieder in die Schule zurück, aber zwischenein richtet sie sich an die weiteren Kreise, und auch als Schulphilosophie dringt sie durch Mittelglieder in diese vor: die Wolffsche Lehre herrscht in den Hörsälen während der ersten Hälfte des Jahrhunderts, auf ihr fußt der Eklektizismus der Mendelssohn, Garve, Engel u. a.; die Kantsche Philosophie leitet einigermaßen zur Schulform zurück, indem sie doch zugleich die Geister weithin an-, ja aufregt. Dem Bildungsstreben gab die Philosophie ebensowohl einen Teil seines Inhalts, als auch seine Richtlinien, denn eine Hauptangelegenheit jener war, zu untersuchen, wie der Mensch, und zwar der Einzelmensch, durch Aufklärung und Verselbständigung

[1]) Zu dem Folgenden vgl. Geschichte des Idealismus III, § 97—99.

zum Glücke oder, wie Kant wollte, zur autonomen Pflichterfüllung gelangen könne; sie mußte nicht bloß das Aufkommen der Pädagogik befördern, sondern sie hatte selbst einen pädagogischen Zug, der freilich nur auf die individuale Seite der Erziehung und Bildung hinwies, für diese aber das Interesse belebte [1]).

5. Bedingt durch die Popularphilosophie nahmen drei Gruppen von Wissenschaften eine neue, dem Bildungsstreben zugängliche Gestaltung an: die historisch-politischen Disziplinen, die schönen Wissenschaften und die Naturwissenschaften. So unhistorisch die Weltansicht der Aufklärungsepoche war und so wenig sie ein pietätsvolles Vertiefen in die Vorzeit und das Bedürfnis kannte, in der Vergangenheit die Wurzeln des eigenen Seins aufzuspüren, so wies doch das Bestreben, allenthalben in die menschlichen Dinge Licht zu bringen, auch auf die Geschichte hin; man unternahm eine Revision der bisherigen Geschichtsauffassung und -darstellung, man räumte den natürlichen Verhältnissen einen größeren Einfluß auf die Lebensgestaltung ein, man erblickte in der Entwickelung der Intelligenz das Treibende im geschichtlichen Fortschritt und gab den Weisen, Erfindern, Entdeckern ihren Platz neben den Herrschern, Staatsmännern, Feldherren. Was wir Kulturgeschichte nennen, ist eine Entdeckung des 18. Jahrhunderts; auch der Name Philosophie der Geschichte stammt aus demselben, aber es ist damit nicht ein Zweig der Spekulation bezeichnet, sondern nur eine Anwendung des philosophischen Raisonnements auf die Geschichte, welches die bisher herrschenden theologischen Gesichtspunkte verdrängen sollte. Voltaires Essai sur les mœurs et l'esprit des nations eröffnet diesen Zweig der historischen Literatur und wird tonangebend für die Nachfolger. Wenn die ältere Zeit in dem Gebiete der Kulturschilderung und Sittengeschichte nicht über die Anhäufung von Merkwürdigkeiten und gelehrten Quisquilien hinausgekommen war, so wurde es jetzt auf einmal der Sphäre des Sammlerfleißes entrückt und durch Verknüpfung mit den Interessen der Gegenwart zur Domäne geistvoller und geistloser, verständiger und phantastischer allgemeiner Reflexion gemacht. Nach Voltaires Vorgang bewunderten die Salons die chinesische Kultur, bemitleideten das Mittelalter als ein Gewirr von Wahn, Elend und Verbrechen, erwärmten sich für den Fortschritt der Industrie und der Künste des Friedens. Als Rousseau auf den Urwald als den Ausgangspunkt der Geschichte hingewiesen hatte, studierte man die Naturvölker, um die Anfänge der Gesittung zu finden, schwärmte für die Insulaner der Südsee.

Das Populärwerden der politischen Wissenschaften ist an den Namen Montesquieus geknüpft, den Frau von Pompadour als „den Gesetzgeber von Europa" begrüßte. Der Esprit des lois wurde in anderthalb Jahren zwanzigmal gedruckt, und ein Zeitgenosse sagt von dem Werke: „Es hat eine völlige Umwälzung im Geiste der Nation hervorgebracht; die besten Köpfe wenden sich der Erörterung politischer Dinge zu; die Staatswissenschaft ist eine Sache der Philosophie geworden [2])." Die englische Verfassung, das Problem der Teilung

[1]) Vgl. des Verfassers Artikel: Campe und: Kant in Loos' Enzykl. Handbuch der Erziehungskunde, Bd. I, sowie: Philanthropinismus, Salzmann und Trapp, Bd. II. — [2]) Grimm in der litt. Korresp. I, 2, S. 74, bei H. Hettner, Literaturgeschichte des 18. Jahrhunderts, Braunschweig 1865, II², S. 260.

der Gewalten, die Rechte der Parlamente, aber auch die nationalökonomischen Fragen, der Gegensatz der Physiokraten und Merkantilisten beschäftigten nunmehr die feine Gesellschaft, und an sie richteten die politischen Schriftsteller ihre Werke; Rousseau gab den Debatten über den Staat und die Gesellschaft einen phantastischen und radikalen Zug und warf das Problem der Erziehung hinein, in der er das Mittel zu finden meinte, der Verderbtheit der Kulturzustände zu steuern. So wurde auch die Erziehungslehre in den Kreis der Diskussion gezogen, in Frankreich nur vorübergehend, da hier die politisch-sozialen Fragen das Übergewicht hatten, um so nachhaltiger in Deutschland, wo nicht bloß eine eigene pädagogische Literatur erwuchs, sondern auch Dichter und Denker, Gelehrte und Staatsmänner Erziehungsfragen behandelten.

6. Die „schönen Wissenschaften", in der Renaissanceperiode hochgeschätzt, aber dem gelehrten Schulbetriebe vorbehalten, traten nunmehr aus diesem heraus und erweiterten sich nach allen Seiten. Man legte der Analyse nicht mehr bloß die Werke der antiken Sprachkunst zugrunde, sondern auch die der neueren; die Schulpoetik und Schulrhetorik fanden ihre Ergänzung in der Kritik, welche die dichterische Produktion der Gegenwart überwachen sollte, aber darüber hinausgehend, ihr mehr als einmal die Bahn — nicht immer die richtige — vorgezeichnet hat. Das Bedürfnis nach festen Prinzipien der Kritik führte auf die Ästhetik[1]), welche zunächst an die Schulphilosophie anknüpfte — Batteux ging von Aristoteles aus, Baumgarten von diesem und von Chr. Wolff —; der deutsche Klassizismus ließ diese Anfänge rasch hinter sich und schuf sich ein angemessenes Organon; seine großen Vertreter vereinigten die Kraft des dichterischen Schaffens mit dem Scharfsinn, der von diesem selbst Rechenschaft zu geben unternimmt, und ihre Werke wurden der Nation nicht bloß eine Schule des Schönheitsgefühls, sondern auch des Schönheitsverständnisses. Wenn die antike und novantike Geschmackslehre sich fast ganz auf Poesie und Redekunst beschränkt hatte, so zog man nunmehr auch die bildenden Künste in den Kreis der Betrachtung und sah sich dadurch auf die Kunstgeschichte zunächst des Altertums hingewiesen. Winckelmann organisierte zuerst das aufgesammelte gelehrte Material der Archäologie und erschloß der ästhetischen Bildung das Wunderland der antiken Kunst; Lessing machte mit der vergleichenden Kunstbetrachtung den Anfang, Herder und Goethe brachten den Zeitgenossen den universalen Charakter der Dichtung und der Kunst zum Bewußtsein, Schiller versuchte, auf Kant fußend, deren sittliche Aufgabe zu würdigen; jene reihten die Ästhetik in den Kreis der Kulturforschung ein, dieser verknüpfte sie mit der praktischen Philosophie. Auch diese Bestrebungen aber beherrscht der Subjektivismus der Zeit. Das Schöne wird nicht als ein Gut,

[1]) Der Name im Sinne der Lehre vom Schönen stammt von dem Wolffianer A. Baumgarten, der 1750 eine Aesthetica herausgab; das Wort besagt: Lehre von der Sinneserkenntnis, im Gegensatz zur Logik als der Lehre von der Verstandeserkenntnis. Baumgarten knüpft an die aristotelische Poetik als die Lehre vom Schaffen an, und dieses Wort bezeichnet die Sache besser als Ästhetik, weil das Schöne ohne das Schaffen und das Denken nicht zu verstehen ist. Gangbar wurde der Ausdruck durch Kants „Kritik der ästhetischen Urteilskraft" und durch Schiller.

auf dessen Hervorbringung der Menschengeist hingeordnet ist, und das selbst der Widerschein höherer Güter ist, aufgefaßt, sondern nur als Beziehungspunkt oder Mittel der individuellen Vervollkommnung. Nur Winckelmann hat jene tiefere, auf Platon zurückgehende Auffassung, wie ihn auch der historische Sinn, der seine Kunstgeschichte auszeichnet, über seine Zeitgenossen hinaushebt [1]).

Philosophisches, ästhetisches und praktisches Interesse zugleich wirkten zusammen, um die Naturwissenschaften in die allgemeine Bildung einzuführen. Der Materialismus stellte sie als die Grundlage der Wissenschaft vom Menschen und als die Basis der ganzen Weltanschauung hin und zwang auch die Gegner, ihm auf dieses Gebiet zu folgen; die Observatorien und Laboratorien rückten in den Gesichtskreis der Salons: man gewöhnte sich, von ihnen Aufschlüsse über die höchsten Fragen zu erwarten, in ihnen das Schaffen des Geistes zu bewundern, welchem die Zukunft gehört; die geist- und geschmackvolle Darstellungsform der französischen Naturforscher beförderte die Einbürgung dieser Studien. Graf Buffon unternahm es als der erste, eine Wissenschaft, die man bisher als eine trockene und dem Laien unzugängliche angesehen hatte, durch die Kunst der Rede den weitesten Kreisen zu erschließen und ein Werk über Naturgeschichte der Nationalliteratur einzureihen; er erklärt, nicht in der Menge der Kenntnisse, noch in der Merkwürdigkeit der Tatsachen, noch in der Neuheit der Entdeckungen die Garantie der Unsterblichkeit zu sehen, da diese Dinge außerhalb des Menschen liegen, sich entführen, übertragen, umarbeiten lassen, sondern in dem, was der Mensch selbst ist, im Stil. Gleichzeitig machte die Encyclopédie mannigfaltige Kenntnisse der angewandten Naturwissenschaften zum Gemeingute und brachte die Baconsche Fassung der Aufgabe des Menschen, die Natur zu beherrschen, indem er sie erkennt, zur Geltung. Man wurde inne, daß die Naturwissenschaft schon eine Macht geworden und die Gestaltung des Lebens vielfältig bedinge, und es drängte sich die Notwendigkeit auf, das Gebiet des wirtschaftlichen, zumeist auf diese Wissenschaft hingewiesenen Kenntniserwerbs mit dem der allgemeinen Bildung in ein angemessenes Verhältnis zu setzen.

§ 27.

Die Schulreform des 18. Jahrhunderts.

1. Die Impulse zur Schulreform, welche das Aufklärungsprinzip mit sich brachte, machten sich in allen Staaten Europas geltend und beschäftigten die Geister um so lebhafter, als auch auf andern Gebieten des öffentlichen Lebens: der Staatsverwaltung, der Rechtspflege, der wirtschaftlichen Tätigkeit, Neubildungen Platz griffen, welche in der Konformierung des Bildungswesens an die neuen Anforderungen ihren Abschluß suchten. Aber in der Art und Weise, jene Impulse zu verarbeiten, gehen die verschiedenen Staaten auseinander: die einen behalten in der Praxis die älteren Traditionen als Fußpunkte und geben den Reformtendenzen nur einen begrenzten Spielraum, bei

---

[1]) Geschichte des Idealismus III, § 111: „Die Erneuerung der platonischen Anschauungen".

andern brechen sich letztere mit größerer oder geringerer Gewaltsamkeit Bahn und drängen auf das Gebiet der wechselnden Experimente; wieder bei andern finden sich Mittelglieder zwischen dem Alten und dem Neuen, welche der Entwicklung eine gewisse Kontinuität bewahren, so daß die Reform in ruhige Bahnen geleitet wird.

In England, der Wiege der Aufklärung und der Aufklärungspädagogik, wurde das Schulwesen von den Tendenzen derselben nur wenig berührt. Lockes Vorschlag, bei der Bildung des gentleman die klassischen Studien gegen den praktischen Kenntniserwerb zurücktreten zu lassen, und seine Empfehlung der Privaterziehung an Stelle der Schulbildung fanden wohl bei einzelnen Anklang, konnten aber das Ansehen der alten Lateinschulen nicht erschüttern, und der auf Locke fußende Reformplan von David Williams fand bei den deutschen Philanthropinisten mehr Anklang als in England [1]). Auf die Notwendigkeit eines von der Regierung einzurichtenden Volksunterrichts wies der Begründer der englischen Nationalökonomie, Adam Smith, hin, indem er die Aufklärung der Massen als ein Moment des Nationalreichtums hinstellte [2]), allein er fand damit so wenig Anklang wie seine Nachfolger: die Abneigung der Nation gegen ein Vorschieben der Staatsgewalt in das Bereich des individuellen Tuns und Lassens, wohin der Bildungserwerb so gut wie der Gelderwerb gerechnet wurde, war zu groß, als daß der Gedanke eines öffentlichen Volksunterrichts, auf Schulbesuchs- und Unterrichtszwang gestellt, hier hätte Boden fassen können. Die Bildung der niederen Klassen blieb der Privatwohltätigkeit von Vereinen überlassen, man organisierte statt der Volksschule die Armenschule, welche einen Teil nicht sowohl des Bildungswesens als vielmehr des Hilfswesens ausmacht [3]). Freischulen für die Armenjugend errichtete die 1698 gegründete Society for promoting christian knowledge; die seit 1761 aufgekommenen Sonntagsschulen wurden durch die von Robert Raikes 1785 angeregte Society for the support and encouragement of sundayschools verbreitet; beide Arten von Schulen gingen darüber nicht hinaus, was von je als christliche Kinderlehre den Gegenstand des Elementarunterrichts gebildet hatte, und erreichten in der Organisation kaum die Pfarr- und Küsterschulen des Kontinents.

2. In Frankreich wurde die Schulreform durch die Revolution überholt. Hier hatten die neuen Bildungstendenzen und -materien in der „Gesellschaft" ihre Pflege gefunden, sie erhielten ihre Ausprägung in den Salons, den bureaux d'esprit, wie man sie scherzend nannte; in ihnen wurden nicht bloß die politischen Ereignisse, die literarischen Erscheinungen, die Leistungen der Künste, sondern auch die Probleme der jeweilig im Flusse begriffenen Wissenschaften durchgearbeitet: „Der Kern der eigentlichen Salons war ein philo-

---

[1]) Seine Schrift „Abhandlung über die Erziehung, worin die durchgängige Methode der öffentlichen Anstalten, insbesondere in England, die Methoden Miltons, Lockes, Rousseaus, Helvetius' erwogen und eine ausführbare und nützlichere vorgeschlagen wird", wurde von Trapp 1781 in deutscher Übersetzung veröffentlicht; eine Besprechung derselben brachte die Allg. deutsche Bibliothek in Bd. 51, I. Hälfte. — [2]) Über Smith vgl. Geschichte des Idealismus III, § 97, 5. — [3]) Stein, Verwaltungslehre V, S. 93.

sophischer, ein unersättliches Bedürfnis, durch gemeinschaftliches Denken sich über alle höheren Interessen klar zu werden[1]); moralische und ästhetische Gegenstände wurden durchgängig behandelt, von andern herrschten in den fünfziger Jahren philosophische, in den sechziger ökonomische, in den siebziger politische vor." Hier war die Aufklärung eins mit dem Versiertsein in den geistigen Tagesinteressen, mit dem Eingeweihtsein in eine Weltanschauung, welche mit dem Überkommenen allenthalben aufgeräumt hatte. Diese Aufklärung war nicht dazu angetan, durch Schule und Unterricht in weite Kreise getragen zu werden; man konnte nicht ernstlich wünschen, daß schon die Jugend mit der kritischen Schöngeisterei, mit der geistigen Gourmandise der Aufgeklärten vertraut gemacht würde. So hatten die vorgeschrittensten Kreise für die Schulreform kein ausgesprochenes Interesse; die „Gesellschaft" überließ den Staatsmännern die einschlägigen Versuche, zu denen die Austreibung der Jesuiten, „die Revolution von 1762", den nächsten Anlaß gab. Die Tendenz der zunächst lautwerdenden Vorschläge ist: den Unterricht zu säkularisieren, die Einheit in Lehrverfahren und Schuleinrichtung, welche das geistliche und das Universitätslehrwesen besaß, zu bewahren, aber zum Träger derselben eine „weltliche Hierarchie", die von der Staatsgewalt ihre Impulse empfängt, zu setzen[2]). Der Plan des Präsidenten Rolland, welcher 1768 dem Pariser Parlamente vorgelegt wurde, schließt sich, was den Lehrstoff betrifft, an die Prinzipien Rollins und die jansenistischen Traditionen von Port-Royal an; er setzt vier Stufen des öffentlichen Unterrichts an: die Dorfschule, die Halbkollegien (demi-colléges) von zwei bis drei Klassen, in welchen Religion, Moral, die Muttersprache, die Elemente des Lateinischen und Geschichte die Unterrichtsgegenstände bilden sollen, die vollen Kollegien (colléges de plein exercice) und die Universitäten. Der Lehrstand sollte durchaus weltlich sein, eine école normale des professeurs zu seiner Ausbildung dienen; die Hauptstadt soll der beherrschende Mittelpunkt des Schulwesens sein, eine Zentralbehörde, das bureau de correspondance, seine administrative Einheit zum Ausdruck bringen. Noch näher steht den Zeitbestrebungen La Chalotais in seinem Versuch einer Nationalerziehung[3]). Das Ziel des öffentlichen Unterrichts ist ihm der möglichst große öffentliche Nutzen; das nationale Prinzip soll auch für den Religionsunterricht gelten; die Moral soll säkularisiert werden, die Natur der Leitstern des Unterrichts, die Übung der Sinne sein Ausgangspunkt sein; in den alten Sprachen ist nichts von wahrer und solider Bildung zu suchen, der Schwerpunkt sollte auf den neueren liegen; auch in der Geschichte sind die neueren Partien die nutzbringendsten; an einer von Philosophen veranstalteten Sammlung von Geschichten sollten die Kinder lesen, urteilen, sprechen lernen. Den Volksunterricht verwirft La Chalotais,

---

[1]) Rosenkranz, Diderot II, 83. — [2]) H. Compayré, Histoire critique des doctrines de l'éducation en France, Paris 1879, II, p. 239 sq. und 273. „Les parlementaires empruntaient aux Jésuites ce que l'institut des Jésuites avait d'excellent: l'unité et la suite dans les méthodes, la discipline et la hiérarchie." — [3]) Essai d'éducation nationale ou plan d'étude pour la jeunesse par Messire Louis René de Caradeux de la Chalotais, Procureur-général du Roi au Parlement de Bretagne, Genève 1763.

weil er die arbeitenden Klassen ihrem Berufe entfremde, und er greift die christlichen Schulbrüder an, weil sie Leute im Lesen und Schreiben unterrichten, die man mit Hobel und Feile umgehen lehren sollte. Die Ausführung seines Planes hält La Chalotais für leicht, nur Lehrer und Bücher seien dazu nötig, hauptsächlich die letzteren, welche denkende Männer zusammenstellen (compiler) müßten; ein Wink des Königs und in zwei Jahren könnte alles fertig sein. In Wirklichkeit hat es beinahe zwei Jahrzehnte gewährt, ehe die Reform in Zug kam, die sich dann, von den hochgehenden Wogen der Zeit ergriffen, in ephemeren Projekten erschöpfte, um erst zu Anfang des 19. Jahrhunderts zu einem Abschlusse zu kommen.

3. Jede Phase der Revolution hat einen Plan zur Nationalerziehung aufzuweisen, mit welchem zunächst die französische Nation und später die Menschheit beglückt werden sollte, eine Kette von unreifen Projekten, welche heute wieder Interesse gewinnen, weil die französische Schulpolitik ähnliche Wege wandelt. Die Ansichten Mirabeaus, niedergelegt in der posthumen Schrift Travail sur l'instruction publique, publié par Cabanis 1794, sind überraschend maßvoll; er verlangt Freiheit des Unterrichts für die weltlichen Lehrer, die aber auch den geistlichen zugute kommen darf; obligatorischen Unterricht darf der Staat nicht vorschreiben, da er nicht mehr Opfer zu verlangen hat, als die Freiheit und Sicherheit aller erfordern; auf die Einheit des Lehrwesens legt Mirabeau geringes Gewicht; dem höheren Unterricht soll ein Nationallyceum als Vorbild dienen; in den Sekundärschulen sollen durch zwei Jahre die alten Sprachen, durch zwei andere die Beredsamkeit und in den beiden letzten die Philosophie und die exakten Wissenschaften gelehrt werden. Die konstituierende Versammlung beauftragte Talleyrand mit der Ausarbeitung eines Planes, welchem die Verfassung vom 3. September 1791 die Direktive gab: Il sera créé et organisé une Instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes et dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec la division du royaume. Talleyrand schlägt ein vierstufiges Schulsystem vor; die Primär- oder Kantonschulen sollen die jedem einzelnen notwendigen Kenntnisse verbreiten, die Sekundär- oder Distriktsschulen den Geisteskräften eine höhere Entwicklung geben und die Departementsschulen auf die vier Stände vorbereiten, welche wissenschaftlicher Bildung bedürfen, das Institut den Abschluß bilden. Gemeinsam ist allen Schulen „der Katechismus der Menschenrechte", den höheren das Studium der Kunst zu denken, der Mathematik, der Geschichte der freien Völker, der philosophischen Moral. Der Unterricht muß für alle existieren, und zugleich hat jeder das Recht daran mitzuwirken; jeder Bürger kann unter Beobachtung der Gesetze Lehranstalten gründen. Die Verlesung des Memoires geschah am 10. und 11. September, am 30. desselben Monats löste sich die Versammlung auf. Ihre Nachfolgerin, die gesetzgebende Versammlung, formulierte die Aufgabe mit den Worten: L'instruction est le besoin de tous; la société doit favoriser de tout son pouvoir le progrès de la raison publique et mettre l'instruction à la portée de tous les citoyens. Sie beauftragte

Condorcet mit der Abfassung eines neuen Planes, welcher am 20. April 1792 vorgelegt wurde. Er ist von den „Grundsätzen der Philosophie“ getragen, „welche, frei von den Fesseln des Herkommens, die Gegenwart erleuchtet und die höhere Einsicht vorbereitet, welche die nötigen Fortschritte des Menschengeschlechts den künftigen Generationen versprechen“. Der Unterricht soll sich in fünf Abteilungen gliedern. Primärschulen soll jedes Dorf von 100 Einwohnern erhalten; Sekundärschulen jede Stadt über 4000 Einwohner; an ihnen soll Unterricht erteilt werden im Korrektschreiben, der Geschichte und Geographie von Frankreich und den Nachbarländern, in den Elementen der mechanischen Künste, des Handelns und des Zeichnens, in der Moral und der Sozialwissenschaft, in praktischer Mathematik und Naturkunde. Die Institute, 110 an der Zahl, sollen die nützlichen Wissenschaften lehren, voran Mathematik und Physik, vom Lateinischen nur so viel, daß die Schüler lateinische Bücher lesen können, wozu nach Condorcet eine oberflächliche Kenntnis genügt; die Lyceen sollen an Stelle der Universitäten treten, ihre Zahl wird auf neun festgesetzt; den Abschluß bildet die Nationalgesellschaft für Wissenschaft und Kunst. Aller Unterricht hat die Bürgertugend zu seiner Grundlage; er gehört darum dem Staate; aber die Erziehung ist den einzelnen überlassen. Der Konvent hob auch diese Schranke der Staatsomnipotenz auf; Lepelletier legte am 13. Juli 1793 einen Plan der staatlichen Zwangserziehung nach spartanischem Muster vor, von dem Robespierre sagte, der Genius der Menschheit habe ihn eingegeben.

Keiner der sich in wilder Hast ablösenden Entwürfe ist zur Ausführung gekommen; Tatsache wurde nur die durch den Konvent beschlossene Aufhebung der historischen Lehranstalten: der Universitäten, der Kollegien, des geistlichen Volksunterrichts; von lebensfähigen Schöpfungen der Revolutionszeit sind nur die Pariser Ecole normale und die Ecole polytechnique zu nennen. Nach Rückkehr geordneter Verhältnisse mußte von Grund auf neu gebaut werden; aus dem Trümmerfelde, welches das Bildungswesen Frankreichs darstellte, erhob sich die Napoleonische Université, d. h. Inbegriff des Lehrwesens, eine in ihrer Art großartige Schöpfung, welche einen Teil der historischen Traditionen: die Mitwirkung des Klerus, den klassischen Unterricht, das System der Fakultäten wieder aufnahm, zugleich aber den Gedanken eines staatlich zentralisierten Schulwesens, welches Elementarschule wie Hochschule in sich begreift, zur Durchführung brachte [1]).

---

[1]) Die Projekte der Revolutionszeit haben sehr verschiedene Beurteilungen erfahren: Théry, Histoire de l'éducation en France, Paris 1861, II, p. 188, hält sie für zu nichtig, um Studium darauf zu verwenden: On n'étudie pas le vide, on n'analyse pas le néant. Eingehend, aber nicht ohne das entgegengesetzte Vorurteil, behandelt sie Compayré, Histoire critique des doctrines de l'éducation en France, Paris 1879, II, p. 281 sq. Lehrreich ist der Artikel „Convention“ von Guillaume in Buisson, Dictionnaire de pédagogie und ebenso die Arbeit von Dreyfus-Brisac in der Revue internationale de l'enseignement 1881, No. 11 u. f. Die leitenden Gesichtspunkte gibt kurz und treffend an L. Stein in der Verwaltungslehre, Bd. V, S. 45 f.

4. Die französische Aufklärung gab den romanischen und slavischen Staaten die wesentlichsten Impulse zur Reform des Bildungswesens. Zwischen Frankreich und Sardinien besteht ein Austausch der Anregungen; die Reformen Karl Emmanuels III. (1730 bis 1773) knüpfen an die Zentralisationsbestrebungen der französischen Herrscher an, und die von ihm 1771 gestiftete Universität Turin führte Napoleon auf den Gedanken seiner gleichnamigen großen Unterrichtskorporation[1]). In Neapel traten Genovesi und Filangieri für ein säkulares, zentralisiertes Erziehungs- und Bildungswesen ein, ersterer mehr vom nationalökonomischen, letzterer vom staatsrechtlichen Gesichtspunkte; für beide ist das Zurückgreifen auf antike Vorbilder charakteristisch: Genovesi faßt die Staatskunst nach Platon (Polit p. 261) als eine *ἀγελαιοτροφία*, Herdenführung, und will gymnastische Festspiele und antike Sittenpolizei einführen[2]), Filangieri entwirft einen Plan der Jugendbildung, welcher deren spartanische Einrichtung zum Muster nimmt[3]); für die Reformen Tanuccis hatten beide Männer eine maßgebende Bedeutung. In Portugal entfaltete Pombal sein vielgeschäftiges und gewaltsames Wirken; 1759 wurde der Jesuitenorden aus seinen 24 großen Kollegien und 17 Residenzen vertrieben; die Lücke sollten 27 Schulen der Philosophie, 21 Lehrstühle für Rhetorik, Geschichte und Literatur, 8 griechische Schulen und drittehalbhundert lateinische Elementarschulen ausfüllen; jede Gemeinde sollte eine Primärschule erhalten; dem Ganzen wurde ein oberster Stüdienrat, dem der Rektor von Coimbra präsidierte, vorgesetzt; eine besondere Steuer diente unter dem Namen subsidio litterario zur Deckung der Kosten des Bildungswesens[4]). In Spanien wirkten Aranda und Campomanes in ähnlichem Sinne, aber etwas weniger gewaltsam, indem sie die Traditionen der Universitäten und die Tätigkeit der Lehrorden, mit Ausnahme der 1767 ausgewiesenen Jesuiten, mit denen jene der Revolution entgegentreibende Zeit keinerlei Paktschließung kannte, einigermaßen als Faktoren gelten ließen. — Die beiden slavischen Staaten Polen und Rußland schlossen sich ganz den französischen Bildungstendenzen an. Die Wortführer der Aufklärung blickten hoffnungsvoll auf die beiden östlichen Staaten; J. J. Rousseau schrieb über die Reform der polnischen Staatsverwaltung und zeichnete auch dem Bildungswesen seine Bahnen vor: die Jugend soll zum Patriotismus und zur Freiheit gebildet werden; Fremde und Geistliche sind vom Lehramt auszuschließen, dieses selbst ist zur Vorstufe für die höheren Ämter zu machen und darf kein eigentlicher Lebensberuf sein, da jeder homme publique keinen dauernden Stand, als den des citoyen, haben soll; jede Schule soll einen Übungsplatz besitzen; es soll Lehranstalten geben, die in ihrer Einrichtung ein Bild des Staates im kleinen darstellen[5]), eine Pädagogik,

---

[1]) Hahn, Das Unterrichtswesen in Frankreich, Breslau 1848, I, S. 132. — [2]) Grundsätze der bürgerlichen Ökonomie. Übersetzt von Wizmann, Leipzig 1776, Teil I, Kap. 6, § 1 u. 9. — [3]) Wissenschaft der Gesetzgebung. Deutsche Ausgabe von Link, Ansbach 1784, Buch IV. — [4]) Le Roy in Schmids Enzyklopädie VI^1, S. 123. — [5]) Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée 1772, Chap. 4. Diese Staatspädagogik Rousseaus bildet in mehrfachem Betracht die Ergänzung zum Emile, mit dem man sie einmal kritisch vergleichen sollte.

die zu der des „Emil" in seltsamem Kontraste steht: im Gebiete der Phrase vertragen sich eben alle Gegensätze. Für Rußland entwarf Diderot einen Organisationsplan, der auf die eigentümlichen Verhältnisse des Landes keine Rücksicht nahm, im übrigen aber sich durch nüchterne Klarheit auszeichnet; er nimmt die deutschen Schulen und Universitäten zum Muster, nur gibt er der philosophischen Fakultät den ersten Platz und läßt in ihr naturwissenschaftliche und technische Lehrgegenstände überwiegen [1]). Französische Abenteurer erwiesen dem nordischen Staate den üblen Dienst, ihn mit einem auf den Schein angelegten Aufklärungswesen zu beschenken, das eine Zeitlang die Augen von Europa auf sich zog; ein reeller Anfang wurde erst 1780 gemacht, als man die österreichische Schulreform zum Vorbilde nahm, die Felbigerschen Lehrmittel aus Wien kommen ließ und mit der Errichtung von Lehrerseminarien in einigen großen Städten vorging [2]).

5. In Deutschland sind es mehrere Elemente, welche zur Gestaltung des Bildungswesens zusammenwirkten und, indem sie sich gegenseitig teils förderten, teils einschränkten und mäßigten, zu lebensfähigeren Ergebnissen führten, als sie anderwärts erzielt wurden; diese Elemente sind: der Philanthropinismus, der aufgeklärte Despotismus, der Wetteifer der Kleinstaaten, die Traditionen der älteren Pädagogik.

Der Philanthropinismus knüpft an Locke und Rousseau an und geht auf weitgreifende Neubildungen aus. Basedow wollte „eine ungeheure Bücherfabrik und Bildungsanstalt für Lehrer mit einer gigantischen Schule für die Menschheit und Menschlichkeit vereinigen und kündigte dies an durch den „Vorschlag und Nachricht von der bevorstehenden Verbesserung des Schulwesens durch das Elementarwerk, durch Schulkabinette, Edukationshandlung und ein elementarisches Institut"; unter letzterem verstand er jene philanthropische große Schule, welche wir hernach in ungemein verkleinertem Maßstabe in Dessau errichtet sehen, wo nicht bloß Kinder, sondern auch die Lehrer zur Anwendung des verbesserten Unterrichts und der Erziehung unter Basedows Anleitung sollten gebildet werden" [3]). Für die Durchführung seiner Reform rechnet Basedow auf den Staat, der zur Aufsicht der Jugendbildung ein „Moralitäts- oder Edukationskollegium" einsetzen und sie durch ein „moralisches Staatsexamen" regeln soll [4]), und er wendet sich mit seinen Vorschlägen mehrfach an die Potentaten; allein er ging doch zugleich darauf aus, auf das Volk und zwar die mittleren Stände zu wirken. Die Philanthropinisten richteten ihre Erziehungsbücher und Jugendschriften an das deutsche Bürgertum, und ihre Bestrebungen gewannen dadurch eine gewisse Solidität, die sie über die bloße Projektenmacherei hinauskommen ließ. Es bleibt das Verdienst jener Männer — und besonders Campe und Salzmann haben ihr Teil daran —, die

[1]) Plan d'une université pour le gouvernement de Russie ou d'une éducation publique dans toutes les sciences 1774. Vgl. Rosenkranz, Diderot, II, S. 335 f. — [2]) Helfert, Die österreichische Volksschule, Prag 1860, I, S. 590. — [3]) Schlosser, Geschichte des 18. Jahrhunderts, Bd. II, S. 631. — [4]) Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker, 1770, Abschnitt IX.

mittleren Schichten der Gesellschaft für Erziehungs- und Bildungsfragen interessiert und damit ihres Orts die Kluft ausgefüllt zu haben, welche anderwärts die reformierenden Machthaber von den apathischen Massen trennte. Verglichen mit den französischen Wortführern der Aufklärung erscheinen sie gedankenarm und pedantisch; allein sie haben vor jenen den redlichen und ausdauernden Fleiß voraus, mit dem sie, was sie zu geben hatten, solchen Kreisen zugute kommen ließen, welchen dessen geringer Gedankengehalt immer noch einen Zuwachs von Einsicht brachte. In dieser sozialen Bedeutung liegt der Wert des Philanthropinismus; der Unwert seiner didaktischen Prinzipien ist schon von Zeitgenossen nachgewiesen worden; von den Neueren gibt eine treffende Kritik derselben Trendelenburg in den Worten: „Es war verkannt, daß weder Verstandesbildung anders erworben wird als durch Arbeit am gediegenen Stoff, noch Wille und Gesinnung je aus bloßer Verstandesbildung herstammen; es war undenkbar, daß es ohne Mathematik und ohne Klassiker eine echte Bildung sollte geben können; es war unsinnig, zu glauben, daß die natürliche Religion, ein Abhub des Verstandes, das Gemüt des Kindes sollte ergreifen oder gar die tiefen Anschauungen des geschichtlichen Christentums sollte ersetzen können [1])."

6. Die Philanthropine sind nicht, wie die Gründer gehofft hatten, der Kern einer neuen Kategorie von Bildungsanstalten geworden, und nur eines, das Salzmannsche in Schnepfental, hat sich bis über das 18. Jahrhundert hinaus bis zur Gegenwart erhalten; aber es fand an diesen Unternehmungen die gouvernementale Schulreform einen ihrer Anknüpfungspunkte. Sie ging in Deutschland von den beiden Militärstaaten Österreich und Preußen aus, welche damit den alten Satz, daß unter den Waffen die Musen schweigen, widerlegten. Das gesteigerte Heerwesen verlangte Steigerung der Steuerkraft des Volkes, dazu bedurfte es der Hebung von Ackerbau, Handel, Gewerbfleiß, und diese erschien daran geknüpft, daß man industriellen Sinn, Selbsttätigkeit, nützliche Kenntnis und Fertigkeit im Volke verbreitete. So wird die Volksbildung vom national-ökonomischen Gesichtspunkte aus in Angriff genommen; durch Ausbreitung der Schulen und durch Vermehrung und Verbesserung des Unterrichts sollte die Leistungsfähigkeit des Volkes erhöht und der einzelne „bürgerlich brauchbar" gemacht werden, indem ihm für die neuen an ihn ergehenden Anforderungen Verständnis und Anstelligkeit beigebracht wurden. Doch war dieser Staatsegoismus keineswegs die einzige Triebfeder der Schulreform, vielmehr wurde er gemildert und veredelt durch die humanitäre Tendenz der Aufklärung: mit der besseren Befähigung des Menschen sollte auch dessen Beglückung erreicht werden, die erhöhte Bildung des Volkes sollte die Quelle allgemeinen Wohlergehens werden. Die in den Erlassen und Verordnungen jener Zeit so häufig wiederkehrende Formel von der „landesväterlichen" oder „landesmütterlichen Fürsorge" war bei mehr als einem Herrscher der Ausdruck für eine wirklich zugrunde liegende Gesinnung. Bei den deutschen Fürsten

[1]) Kleine Schriften, Leipzig 1871, I, S. 147, in der Rede auf Friedrich d. Gr. und seinen Staatsminister Zedlitz.

hat der aufgeklärte Despotismus einen patriarchalischen Zug, der mit mancher Gewalttätigkeit versöhnt, übrigens aber ein Bevormunden und Gängeln mit sich bringt, welches mit dem Streben der Zeit nach Selbständigkeit und Gebrauch des eigenen Verstandes in seltsamem, aber selten drückend empfundenem Kontraste steht. Von der Unterschätzung der geschichtlichen Elemente des Bildungswesens, von der Überschätzung des Machtbereiches des Staates und von der Neigung durch Machtsprüche das vorwegzunehmen, was nur in langsamem Wachstum reifen kann, sind die Begründer des deutschen Staatsschulwesens so wenig frei, als die Pombal und Tanucci, aber ein Rest von Pietät und ein gewisser praktischer Blick ließ sie die Überstürzungen jener vermeiden.

In Preußen fand die Schulreform an dem von A. H. Francke zu Anfang des Jahrhunderts ins Leben gerufenen Schulwesen einen wertvollen Stützpunkt. Der Begründer der pietistischen Pädagogik hatte zum guten Teil geleistet, was bei Basedow Versprechungen geblieben waren; die Franckeschen Stiftungen waren das Mutterhaus zahlreicher Anstalten geworden, versahen das lutherische Deutschland mit Schul- und Hauslehrern, seine Schulen mit Lehrmitteln, gaben das Vorbild, den gelehrten Unterricht mit der Unterweisung in praktisch-technischen Dingen zu verbinden. Friedrich Wilhelm I. erkannte die Bedeutung dieser Bestrebungen; seine Principia regulativa vom Jahre 1736, welche für das preußische Volksschulwesen grundlegend sind, zeigen ebenso die Einwirkung Franckes, wie sein Ausspruch: „Wenn ich baue und verbessere das Land und mache keine Christen, so hilft mir alles nichts.“ Aber auch Friedrich II. betraute einen Anhänger der Halleschen Richtung, J. J. Hecker, mit organisatorischen Aufgaben; dieser ist der Verfasser des Generallandschulreglements vom Jahre 1763, welches bestimmt ist, „der so höchst schädlichen und dem Christentum unanständigen Unwissenheit vorzubeugen und abzuhelfen, um auf die folgende Zeit in den Schulen geschicktere und bessere Untertanen bilden und erziehen zu können“, und derselbe ist der Begründer der Berliner Realschule, welche sich in der Einrichtung wie im Prinzip an die Halleschen Anstalten anlehnt. Wie wenig sie, bei aller Pflege der wirtschaftlichen Kenntniszweige, in dem flachen Realismus der Philanthropinisten aufgeht, zeigt ein Ausspruch von J. Fr. Hähn, Heckers Mitarbeiter: „Die wahre Realität muß in den Dingen gesucht werden, welche zur Beruhigung des Gewissens dienen[1].“ Die eigentliche Aufklärungspädagogik fand an dem Minister von Zedlitz, dem Gönner Basedows und Trapps, einen Anwalt; doch war derselbe kein Doktrinär, und er überzeugte sich, daß „man die metaphysische Erziehung der Bauern nicht behutsam genug treiben könne“, und daß die Schulmeister, wenn sie keinen Wegweiser wie Rochow haben, „zu Schaden gehen und raisonneurs machen“. Für die Folgezeit wurde die von Zedlitz vorbereitete, aber erst 1787 durchgeführte Einsetzung eines Oberschulkollegiums „zur allgemeinen Oberaufsicht über das Ganze des gesamten Schulwesens“ von großer Bedeutung. Die Änderung des Systems,

[1] Programm der Berliner Realschule vom Jahre 1753, bei Biedermann, Altes und Neues von Schulsachen. 1752 bis 1755, Bd. VIII.

die mit der Thronbesteigung Friedrich Wilhelms II. eintrat, welcher das streng kirchliche Ministerium Wöllner berief, tat der fortschreitenden staatlichen Zentralisierung des Schulwesens keinen Eintrag, und in dem 1794 veröffentlichten „Allgemeinen Landrecht" wurden Schulen und Universitäten definiert als „Anstalten des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben". Wie die Wechseldurchdringung des Staatsgedankens und der Erziehungszwecke auch die Überzeugungen der Schulmänner bestimmte, kann eine Äußerung Eilers' zeigen, der die Gesinnungen, die ihn als angehenden Lehrer erfüllten, mit den Worten ausdrückt: „Ich betrachtete mein Schulamt als ein Stücklein des königlichen Amtes, indem ich mir das preußische Königtum als eine durch den ganzen Staat waltende sittliche Macht dachte, deren heiligste Aufgabe das Bilden und Erziehen der aufwachsenden Generation ist [1])."

In Österreich war die Schulreform vor eine weit umfassendere und schwierigere Aufgabe gestellt als in Preußen, indem sich die Organisation auf ein dreimal größeres Gebiet mit einer heterogenen, zum Teil noch sehr unentwickelten Bevölkerung zu erstrecken hatte, und infolge der Aufhebung des Jesuitenordens auch das höhere Schulwesen eine rasche Regelung verlangte. Das Gelingen hing davon ab, ob der Doktrinarismus eines Pergen, der in der Säkularisation des Unterrichts den ersten Schritt sah, oder das konservative Element, dem die Kaiserin selbst zuneigte, die Oberhand gewann. Die theresianische Reform ist von einem praktischen, maßvollen, selbst pietätsvollen Sinne getragen. Der leitende Gedanke ist der der Staatsschule, wie ihn der gelegentliche Ausspruch der Kaiserin: „Das Schulwesen ist und bleibt allzeit ein politicum", treffend ausdrückt; in der Durchführung treten hier und da die Gepflogenheiten des Militärstaats hervor — so in der „Abrichtung" der Lehrer und der Uniformierung des Unterrichts nach der Normalmethode —; die organisierenden Kräfte aber suchte und fand die Kaiserin in schulfreundlichen und -kundigen Geistlichen: die Denkschrift des Grafen Firmian, Fürstbischofs von Passau, „Von der Nutzbarkeit guter Schulen für den Staat und die heilige Religion", gab (1769) den unmittelbaren Anstoß zur Schulreform, die „Allgemeine Schulordnung" des Abtes Felbiger von 1774 die Normen der Durchführung; die Wirksamkeit des Dechanten Kindermann befestigte und erweiterte die neuen Einrichtungen durch Einbeziehung des Industrieunterrichts in die Volksschule; das Eintreten des Piaristenordens in die durch die Schließung der Jesuitenkollegien entstehende Lücke bewahrte dem gelehrten Unterricht seine Kontinuität. So gewann das neue Schulwesen Festigkeit genug, um das Jahrzehnt der josephinischen Experimente zu überdauern, die durchweg von den edelsten Absichten geleitet und im Gebiete der Volksschule nicht ohne reelle Erfolge, doch ein Ablenken von der ursprünglich eingeschlagenen Bahn bezeichnen.

7. In beschränkterem Maßstabe, aber mit großer, vom Wetteifer gespornter Regsamkeit wurde die Schulreform von den kleineren deutschen Fürsten

---

[1]) Eilers' Wanderungen II, S. 177.

und Reichsständen betrieben, und kaum eines der Länder des vielteiligen Reiches blieb von der allgemeinen Bewegung unberührt. Die protestantischen Staaten knüpften dabei zumeist an den Philanthropinismus an, jedoch nicht ohne einsichtige Mäßigung seiner Forderungen, für die katholischen gab vorzugsweise die österreichische Schulreform den Anstoß und das Vorbild. Wir begegnen unter den Schulorganisatoren neben Männern, welche in der Volksbildung und Schulverbesserung ihren Lebensberuf fanden, Gelehrten wie J. M. Gesner, der in Hannover, J. A. Ernesti, der in Kursachsen wirkte, Schriftstellern ersten Ranges, wie Herder, der in Weimar das Lehrerseminar einrichtete, hochgebildeten Prälaten, wie Franz von Fürstenberg, dem Begründer des Münsterschen Schulwesens. An der Diskussion von Schul- und Bildungsfragen beteiligten sich die hervorragendsten Männer der Zeit; das Für und Wider, welches die Reformpläne wachgerufen, erfüllt nicht bloß die gesprächige Tagesliteratur, sondern beschäftigt Forscher, Denker, Dichter; überall zeigt sich das Bestreben, die neuen Bildungsmotive und -stoffe in das Lehrwesen einzuarbeiten und ihnen in dessen fester, durch die öffentliche Gewalt geregelter Organisation die Wirkung auf die Zukunft zu sichern.

Diese Bemühungen kamen in erster Linie der Volksschule zugute. Versteht man unter dem Volksschulwesen „den durch die Verwaltung prinzipiell als notwendig anerkannten und durch die Anstalten der Verwaltung (im weitesten Sinne) öffentlich dargebotenen Elementarunterricht“ [1]), so ist dasselbe als eine Schöpfung des 18. Jahrhunderts zu bezeichnen, und zwar insofern Deutschland zuzueignen, als es hier die Bahnen einer ruhigen und gleichmäßigen Entwickelung fand. Es beruht auf dem staatlichen Schulregiment, auf der vom Staate angeordneten Schulaufsicht, auf der der Gemeinde oder der Grundherrschaft auferlegten Pflicht der Schulerrichtung und -erhaltung, auf der fachmäßigen Ausbildung der angehenden Lehrer und der Feststellung von Pflichten und Rechten ihres Lehramtes. Diese Prinzipien der Organisation sind allgemein; im übrigen machen sich territoriale Unterschiede geltend. Der Schulzwang, vermöge dessen die Eltern, falls sie nicht in der Lage sind, für Hausunterricht zu sorgen, bei Strafe gehalten sind, ihre Kinder in die Schule zu schicken, und die Kinder, bis zur Aneignung eines bestimmten Maßes von Kenntnissen in der Schule zu bleiben, wurde nicht zur allgemeinen Institution, sondern blieb auf Preußen und kleinere protestantische Territorien beschränkt; in den katholischen Ländern blieb man bei der Kontrolle der schulmäßigen Kinder und der gütlichen Aufforderung der Eltern stehen; das Privatschulwesen wurde ebenfalls verschieden rechtlich normiert, bald mit größerer, bald geringerer Strenge; ebenso zeigt die Uniformierung des Unterrichts und der Lehrerbildung verschiedene Grade, indem bald, wie in Österreich, Methode und Lehrmittel vorgeschrieben, bald nur Fingerzeige dazu gegeben wurden; ebenso finden sich Variationen in bezug auf den Unterrichtsstoff und dessen Erweiterung durch Realien und industrielle Fertigkeiten.

---

[1]) Stein, Verwaltungslehre, V, S. 73; bestimmtere Distinktionen unten in § 30.

Nächst dem Elementarunterricht erfuhr die wirtschaftliche Vorbildung die meiste Förderung. Dem 18. Jahrhundert gehören die Anfänge fast aller wirtschaftlichen Fachschulen an: der Lehranstalten für Handel, Land- und Forstwirtschaft, Bergbau, Bauwesen, Technik usw.[1]), und ebenso die Begründung der Realschule. Die 1747 von G. J. Hecker in Berlin ins Leben gerufene Realschule war zuerst nur eine Lateinschule mit fakultativen Lehrkursen zur Ausbildung für den Handels- und Gewerbestand; unter seinen Nachfolgern Silberschlag und Andreas Hecker gliederte sie sich in ein Pädagogium für gelehrte Studien, in eine Kunstschule, in welcher Unterricht in Handelswissenschaften, Baukunst, schönen Künsten, Bergwerkskunde, Artilleriewissenschaften u. a. erteilt wurde, und in eine deutsche oder Handwerksschule. Die Ausprägung des Charakters der Realschule als einer Anstalt, welche die Elemente einer höheren allgemeinen Bildung mit denen der wirtschaftlichen Vorbildung organisch vereinigen soll, gehört dem 19. Jahrhundert an. Sie hat ihre Vorläufer aber nicht bloß in den Schulen, welche ihre Tendenz auf die Realien im Namen ausdrückten, sondern ebensowohl in den zahlreichen Anstalten, welche, aus Lateinschulen hervorgegangen, den Bedürfnissen des bürgerlichen Lebens erhöhte Berücksichtigung gaben: den Bürgerschulen Norddeutschlands, den Hauptschulen Österreichs, den delatinisierten Stadtschulen aller Art, den Mädchen- oder Töchterschulen, der ganzen Kategorie von Lehranstalten, welche nunmehr den Raum zwischen der Elementarschule und der gelehrten Schule zu besetzen begannen.

Den gelehrten Bildungsanstalten hat die gouvernementale Schulreform nicht durchweg Förderung gebracht. Für den Wert autonomer Körperschaften der Wissenschaft und des Unterrichts, wie man sie an den Universitäten überkommen hatte, fehlte der Aufklärungsperiode das Verständnis. Frankreich, das Land der Universitäten, büßte in der Revolution diesen seinen stolzen Schmuck ein und erhielt an den staatlichen Fakultäten der napoleonischen Unterrichtsverfassung einen schwachen Ersatz dafür; in Österreich wurde den Universitäten die Autonomie in Sachen der Lehre und der Vermögensverwaltung entzogen, unter Josef II. selbst mit Herabsetzung einzelner Universitäten zu Lyceen vorgegangen, der Unterricht an die vorgeschriebenen Lehrtexte gebunden und das Prinzip ausgesprochen, daß „die wesentlichen Studien in Universitäten für die Bildung der Staatsbeamten nur dienen, nicht aber bloß zur Erzielung Gelehrter gewidmet sein müssen". Friedrich II. ließ es bei der Verordnung bewenden, „daß die Köpfe der Studierenden nicht mit nahrungslosen Subtilitäten verdüstert, sondern aufgeheitert und durch die Philosophie besonders zur Annahme und Anwendung wahrhaft nützlicher Begriffe fähig gemacht werden

[1]) Die erste Handelsschule erhielt Hamburg 1767; 1770 wurde die Realhandlungsakademie in Wien gegründet, welche später zur Realschule wurde; die älteste landwirtschaftliche Anstalt ist das Georgicon des Grafen Festetics zu Keßthely; 1799 folgte die Schwarzenbergsche Anstalt in Krumau und Thaers Anstalt im Oderbruch. Schemnitz hatte schon 1760 eine Schule für Bergbau; die Berliner Bauakademie trat 1799 ins Leben; an der Spitze der polytechnischen Anstalten steht die Ecole polytechnique, welche Monge 1794 in Paris einrichtete.

sollen". Die Gründung von neuen Universitäten, welche als Staatsanstalten ins Leben traten, wirkte auf die Einrichtung der älteren zurück, und besonders hat Göttingen als Vorbild das Seinige dazu beigetragen, die Universitätsverfassung im Geiste der staatlichen Zentralisation umzugestalten. Der Universitätsunterricht erfuhr mannigfache Vermehrung: der Jurisprudenz wuchsen die Kameralwissenschaften zu, der Medizin experimentelle Übungen, der philosophischen Fakultät außer den halbpopulären Vorträgen über Ästhetik, Erziehungslehre, Tugendlehre, Klugheitslehre, Enzyklopädie u. a. die vollwichtigeren über historische Wissenschaften.

IX. Die moderne Bildung.

§ 28.

Der Charakter der modernen Bildung.

1. In der Bewertung, Richtung und Organisation der Bildungsarbeit zeigt das 19. Jahrhundert so vielfache Verwandtschaft mit der Aufklärungsperiode, daß die Meinung Platz greifen konnte, dasselbe sei im Grunde nur der Erbe jener oder der Vollstrecker ihres Testamentes. Zwar hat das Schlagwort Aufklärung selbst, dank der Polemik der Romantiker und der Vertreter der historischen Schule gegen diese Denkrichtung, seinen Zauber, ja fast seinen guten Klang verloren, indem sich ihm die üblen Nebenbedeutungen der Flachheit, Ideenarmut, Poesielosigkeit angeheftet haben, aber in Aussprüchen wie: Wissen ist Macht, Bildung macht frei, und was sonst derart heute gangbare Münze ist, lebt die Tendenz der Aufklärung fort, das verständige Einzelwesen zur Herrschaft zu berufen und in dessen Verselbständigung und Entlastung von aller Tradition die Garantien seiner Vervollkommnung zu sehen. Die Schlagworte, die heute ihren Zauber üben: Fortschritt auf allen Gebieten des Schaffens und Lebens, Entbindung und Entwickelung aller Kräfte des Geistes und der Geister, weisen dem Streben ganz ähnliche Ziele, öffnen ihm ähnliche Blicke in lichte Weiten, wie es die Verheißungen der Aufklärer von einer Zukunft voll Menschenglück und Vollkommenheit getan hatten, und sie lehren, gleich diesen, die Vervollkommnung nicht, wie die Ethik früherer Zeiten, in der Richtung des Strebens, sondern in der darin betätigten Kraftentfaltung zu suchen. Der Enzyklopädismus der Aufklärungsperiode, das Streben, die Bildungsarbeit mit den vielfältigen Forderungen des Lebens in möglichst unmittelbaren Kontakt zu setzen, kennzeichnet auch das Bildungswesen der Gegenwart, welches nicht genug getan zu haben glaubt, wenn es die Jugend nicht nach allen Richtungen hin für die Kulturarbeit ausstattet, und der Realismus jener Zeit, welcher die Bildungsmittel nach dem greifbaren Nutzen, den sie versprechen, abschätzte, hat in der Neigung unserer Tage zu wirtschaftlicher Bewertung des Wissens und Könnens sein Gegenstück gefunden. Die Aufgabe, vielfältige und nutzbare Kenntnisse allen Schichten der Gesellschaft zuzuführen, intellektuelle Errungenschaften aller Art zum Gemeingute zu machen, geistige Werte in den verschiedensten Formen in Umlauf zu setzen, hat unsere Zeit von dem Jahrhundert der Encyclopédie und der Schulreform überkommen und ihre Lösung im großen Stile unternommen; sie hat die Länder gleichmäßig mit einem Netze höherer und niederer Schulen übersponnen, durch Vervollkommnung der verviel=

fältigenden Technik und des Verkehrs jedermann Bildungsmittel zugänglich gemacht, wie sie früher nur den Gelehrten zur Verfügung waren, sie hat der populären Literatur, den Belehrungsschriften aller Art die Tagespresse an die Seite gesetzt, welche fast noch wirksamer als jene an der Herstellung eines homogenen Vorstellens und Wissens arbeitet. Was im 18. Jahrhundert seitens der Regierungen für das Bildungswesen geschah, erscheint, von der Gegenwart aus angesehen, nur als Einleitung zu den Maßnahmen des modernen Staates auf diesem Gebiete, und auch die Staatsrechtslehre der Aufklärung findet in den Theorien von der Staatsomnipotenz ihre Vollendung, welche die ersten Dezennien des vorigen Jahrhunderts hervorgebracht haben. Die Aufklärungspädagogik wirkt in unserer pädagogisch-didaktischen Literatur und Denkweise noch allenthalben nach; Pestalozzi ist in ihrem Intellektualismus und ihrem Methodenkultus nur allzu befangen; Dinter und Diesterweg erneuerten einen modifizierten Philanthropinismus und machten ihn zum Glaubensbekenntnis weiter Lehrerkreise; die individualistische Auffassung, wie sie Locke und Rousseau begründet, findet selbst in die philosophische Pädagogik Eingang; die Erziehungslehre der Engländer bewegt sich in den Bahnen eines sensualistischen oder materialistischen Utilitarismus und hat den Vorschlag Trapps, der Pädagogik ihre Stelle in dem medizinischen Studienkreise zu geben, fast schon zur Durchführung gebracht.

2. Über den Analogien und Bindegliedern zwischen dem modernen Bildungswesen und dem der voraufgegangenen Epoche dürfen aber die Elemente und Impulse, die jenem eigentümlich und diesem heterogen sind, nicht übersehen werden. Der Eintritt des 19. Jahrhunderts wird durch eine Wendung in der Weltanschauung und in den Bestrebungen bezeichnet, welche zunächst eine resolute Abwendung von den Idealen des philosophischen Jahrhunderts ist [1]. Sie hängt mit den erschütternden Eindrücken zusammen, welche der Verlauf der französischen Revolution und der jähe Aufschwung des Kaiserreichs auf die Zeitgenossen machte; jene hatte die historischen Grundlagen der Gesellschaft umgestürzt, dieses das europäische Staatensystem aus den Angeln gehoben und das nationale Selbst der Völker, die ihm erlegen waren, bedroht. Die Empfindung war eine allgemeine, daß man der Auflösung aller bestehenden Verhältnisse, der Verarmung an den teuersten Gütern des Lebens entgegentreibe, und es erwuchs das Bedürfnis, sich um so fester an das anzuklammern, was noch irgend Halt zu geben versprach. Nicht mehr auf Aufhellung des Verstandes, sondern auf Erstarken des Willens, auf „tiefes Gewissen und tapferes Können" ging die Forderung der Besten der Zeit; es galt nicht mehr, den Geist von dem Drucke der Überlieferung zu entlasten, im Gegenteil in dieser die Anker gegen den Wogenschwall der Zeit zu suchen, sich geistig aufzurichten an den Taten der Ahnen und den Schöpfungen der Vorzeit. Man erkannte, daß jene Verselbständigung des Individuums, auf welche der Zeitgeist gedrungen hatte, im Grunde die Vereinzelung und Loslösung desselben von den Wurzeln seiner

---

[1]) Zu dem Folgenden vgl. Geschichte des Idealismus III, § 113 f., „Das historische Prinzip als Wegweiser zum echten Idealismus".

Kraft sei, und erblickte in ihr Selbstsucht, sozialen Egoismus, moralischen Atomismus, von dem eben die Untergrabung der Ordnung und die Entnervung des Gemeinwesens, wie sie so erschreckend zutage getreten, herrühren. Als ebenso schädlich verwarf man nunmehr auch jenen Kosmopolitismus, der sich darin gefallen hatte, auf der einen Seite über die nationalen Unterschiede hinaus ein abstraktes Weltbürgertum zu suchen, auf der anderen den Glaubensinhalt der historischen Bekenntnisse in eine farb- und marklose Menschheitsreligion aufgehen zu lassen; man erblickte vielmehr im Volkstum ein hehres, unveräußerliches Erbe und in der Kirche den Eckstein für den Neubau der Gesellschaft. Das Jahrhundert der Aufklärung erschien nun als eine Periode der Selbstentfremdung, der Preisgebung der wahren Güter des Lebens, der Unterwühlung der Stützen der Ordnung; man griff über dasselbe hinaus zu älteren Gestaltungen zurück und brachte gerade den Zeitraum, der kurz vorher am abfälligsten beurteilt worden war, am meisten zu Ehren: das Mittelalter als die Blütezeit des christlichen Idealismus und des germanischen Geistes.

Es war eine Renaissance von historischen, nationalen, christlichen Elementen, welche sich in jenen Tagen des durch den äußeren Druck gesteigerten Innenlebens vollzog; sie war, wie jede gewaltsame Wendung in der Denk- und Empfindungsweise, nicht frei von Unklarheiten, Übereilungen, Ungerechtigkeiten, sie hat sich in der Romantik, der Deutschtümelei, der Restaurationspolitik Formen gegeben, welche der Geschichte angehören; allein ein Reinertrag derselben ist der Folgezeit zugute gekommen und hat auch auf die Bildungsarbeit teils klärend, teils vertiefend und konsolidierend eingewirkt. Jene Renaissance zu Beginn des vorigen Jahrhunderts hat uns über den vagen Kosmopolitismus der Aufklärungsperiode hinausgehoben, dem einseitigen Politismus Gegengewichte gegeben, die historische Auffassung der Bildungsarbeit begründet.

Man kann zwar nicht schlechthin das 18. Jahrhundert das kosmopolitische, das 19. das der nationalen Tendenzen nennen, denn jenes hat, indem es die Popularisierung zahlreicher Bildungselemente vornahm, zugleich deren Nationalisierung bewirkt, und dieses hat einen Verkehr in Gang gesetzt, welcher den Völkern Weltperspektiven eröffnet und ihre Wechselbeziehungen außerordentlich gesteigert hat. Aber es war ein kosmopolitisches Ideal, welchem jenes nachhing, ein europäischer Patriotismus, den es zu pflegen für Pflicht hielt, ein Hinausstreben über die Menschheitsfragmente, als welche die Nationalitäten erschienen, zur ganzen Menschheit, worauf der Zeitgeist hinwies, während in unserer Zeit gewisse nationale Instinkte zur Wirkung gekommen sind, welche der Angleichung der Völker sehr bestimmte Grenzen ziehen und nachdrücklich auf die Pflege der volkstümlichen Eigenart hinweisen. Die aus ihnen erwachsenen Bestrebungen haben nicht durchgängig gute Früchte gezeitigt; sie haben vielfach mit der weltbürgerlichen Schwärmerei der älteren Zeit zugleich den humanen Zug, der jener zur Ehre gereicht, zurückgedrängt, sie beunruhigen und gefährden solche Staatskörper, denen verschiedene Nationalitäten angehören, sie haben zum Teil einen Götzenkultus gezeitigt, der den Männern des Erfolges gilt und diesen die schwersten sittlichen Gebrechen nachsieht. Dennoch darf die Restauration der nationalen Elemente in Leben und Bildung

als ein Fortschritt angesehen werden; es ist doch gut, daß Rousseaus Vorhaben, die Wörter: Bürger und Vaterland aus den Wörterbüchern zu streichen, nicht ausgeführt worden, sondern daß sie vielmehr fett gedruckt darin stehen geblieben sind; daß jene Anschauung, alle Besonderheit trübe den Menschen an sich, und alle Gebundenheit sei eine Fessel seiner Freiheit, dem Verständnis und Bedürfnis der sozial-ethischen Bewurzelung, wennschon zunächst nur im Volkstume, zu weichen beginnt. Diejenige Humanität hat die sicherste Grundlage, welche das Humane in sich hineingearbeitet, das in dem Volkstum niedergelegt ist, dem der einzelne die ersten Menschheitsgaben verdankt; die plastischen Kräfte desselben sollen nicht bloß unbewußt und verstohlen an der geistigen Gestaltung mitschaffen, sondern befugt sein, sie einzuleiten, zu begleiten, abzuschließen; die höhere Bildung, die ihr Schiff mit Gütern der Fremde und Ferne zu befrachten unternimmt, soll den heimischen Port nicht vergessen, von dem sie ausgelaufen ist, in den sie zurückkehren wird; die Volksbildung soll nicht dabei stehen bleiben, „verständige und brauchbare Menschen" herzustellen, sondern dazu vorschreiten, die Jugend aller Schichten der Gesellschaft zu Nationsgenossen zu erziehen, und ihr damit an Gütern Anteil geben, welche aller Stände Eigentum und Gaben der Geschichte sind. Diese Güter gehören dem Geiste, dem Gemüte, der Erinnerung an, sind also ideale und haben doch eine so greifbare Verständlichkeit; so sind sie ein Wahrzeichen dafür, daß auch ein Ideales wesenhaft und vollkräftig sein kann und für eine Zeit, welche, um sich des Realismus der materiellen Interessen zu erwehren, alle idealen Momente der Bildung zusammenzuhalten und zu stärken Grund hat, ist auch der nationale Idealismus ein nicht zu unterschätzender Faktor.

3. Nicht minder bedeutsam als die Überwindung des falschen Kosmopolitismus ist die sich in unseren Tagen vollziehende Abwendung von dem **Politismus** der vorausgegangenen Zeit, wenn man mit diesem Namen die Anschauung bezeichnen darf, nach welcher einzig und allein der Staat der berufene Träger der menschlichen Kollektivtätigkeit, „der Mensch im großen", ist. Sie hat ihre Wurzeln in der Staats- und Rechtslehre des Altertums, wurde von den Legisten des Mittelalters und den Naturrechtslehrern der Renaissancezeit und der Aufklärung großgezogen, bildete den theoretischen Ausdruck des Polizeistaates und wirkt in der modernen Idee des Kulturstaates nach, ist aber durch die historische und organische Betrachtungsweise in ihren Grundlagen erschüttert worden. Tiefer blickende Staatsmänner sind davon zurückgekommen, im Volke nur Bevölkerung, in der wirtschaftlichen Tätigkeit nur Einnahmequellen des Fiskus, in der Kirche eine Staatsanstalt für Glauben und Kultus zu sehen. Mag nun auch die Entwickelung des öffentlichen Bildungswesens im ganzen noch die Linie einhalten, welche ihm die Staats- als Polizeiwissenschaft gezogen, so sind wir doch über die Staatspädagogik hinaus, welche dabei zugrunde lag. Der Apparat der Geisteskultur kann zwar der Regelung durch den Staat nicht mehr entbehren, und die Bildungsarbeit bedarf der rechtlichen Formen, welche ihr von der öffentlichen Gewalt kommen müssen; aber Apparat und Formen sind nicht die Sache selbst; alle Zurüstungen und Abmarkungen sind nichts ohne die spontan wirkenden und webenden Kräfte, welche die Ver-

waltung nicht schaffen kann, sondern vorfinden muß. Der Staat ist nicht der Bildner des Volkes, sondern bestenfalls der Verwalter seines Bildungskapitales, und dieses ist zum geringsten Teile flüssig und bar zu seiner Verfügung, vielmehr auf verschiedene Grundstücke eingetragen, bei mehrerlei Instituten hinterlegt. Die geistige Nationalökonomie oder Lehre von der intellektuellen Güterbewegung liegt zwar noch in weitem Felde, aber daß es etwas Derartiges geben sollte und daß es zu suchen sei, gehört zu den besten, wenngleich noch nicht eben verbreiteten Einsichten unserer Zeit.

Die Wendung zur historischen Ansicht ist mehr und mehr der Wissenschaft und damit dem Inhalte der Bildungsarbeit zugute gekommen. Die Forschung historisch zu begründen ist für die moralischen Wissenschaften ein leitendes Prinzip geworden, und auch die Naturwissenschaften haben demselben Eingang gewährt. Der Unterricht hat mittelbar, die Auffassung der Bildung unmittelbar Vorteil daraus gezogen: der Gedanke, daß die Bildung historisch begründet sein müsse, ist Gemeingut der denkenden Pädagogen geworden. Es wird heute bei den Altertumsstudien der Jugend nicht sowohl auf deren ästhetischen Wert und formalbildende Kraft, sondern vielmehr darauf Gewicht gelegt, daß sie uns an die Wurzeln unserer Kultur und Bildung führen, uns das Verständnis des Eigenen erschließen, indem sie zeigen, worauf sich dasselbe gebaut hat. Die gleiche Frage: „Woher das Unsere?“ gibt man dem Studium der Muttersprache in ihren älteren Formen und Denkmälern zum Richtmaße; es soll die Voraussetzungen unserer Entwickelung, soweit sie innerhalb der nationalen Vergangenheit liegen, zum Verständnisse bringen; auch der Religionsunterricht wird im gleichen Sinne herangezogen, um das historische Verständnis des christlichen Elementes in unserer Gesitttung und Kultur zu vermitteln; man fordert vom Geschichtsunterrichte, daß er mehr biete als Darstellungen von Kriegen und Staatsaktionen, daß er Zeitbilder vorführe und erkläre, Verständnis für die Zeitfarbe gebe, auf den historischen Hintergrund der ganzen Mannigfaltigkeit unseres Lebens achten lehre. Die Idee einer genetischen Methode, welche einen Erkenntnisinhalt an der Hand seiner geschichtlichen Entfaltung vor und in dem Geiste des Lernenden erstehen läßt, ist derselben Auffassung erwachsen und sie kann das recht eigentlich moderne Problem der Methodik genannt werden [1]). Nicht alles, was in dieser Richtung unternommen worden, ist gut zu heißen; auch das historische Prinzip ist der Übertreibung und falschen Anwendung ausgesetzt, und es gibt einen Historismus wie es einen Naturalismus gibt, welche beide in der modernen Entwickelungslehre sich die Hand reichen, die den Tiermenschen an die Pforte der Geschichte stellt. Es ist Historismus, über den wechselnden Gestalten die bleibenden geistigen Kräfte zu übersehen, über der Entwickelung das zu vergessen, was sich ent- und auswickelt, über dem Erarbeiteten die Aufgaben, auf welche das menschliche Wesen hingeordnet ist [2]). Die historische Auffassung der Bildung kann dieser Einseitigkeit verfallen, teils dadurch, daß sie die bleibenden Beziehungspunkte aller Bildungs-

[1]) S. oben S. 48 f. und § 72. — [2]) Vgl. die treffenden Bemerkungen bei Eucken, Geschichte und Kritik der Grundbegriffe der Gegenwart, Leipzig 1878, S. 132 f. und Geschichte des Idealismus III, § 113, 6.

arbeit: die Natur des Geistes und die Bestimmung des Menschen unterschätzt, teils dadurch, daß sie, bei den Tatsachen stehen bleibend, deren Beziehung auf das lebendige sittliche Bewußtsein unterläßt oder — um den Schleiermacherschen Vergleich anzuwenden — vergißt, daß die Geschichte das Bilderbuch der Sittenlehre, diese aber das Regelbuch jener ist. So sind klassisches und nationales Altertum nicht genug gewürdigt und noch weniger das Christentum, wenn sie als Quellen des historischen Verständnisses der Gegenwart geschätzt werden; so ist der Bildungsgehalt der Geschichte nicht erschöpft, wenn sie als Kulturbeschreibung gefaßt wird, und hat die Historisierung des Erkenntnisinhaltes nur bedingte Anwendung und selbst bedingten Wert für die Bildung. Aber die Fehler in der Anwendung des historischen Prinzips kommen nicht in Betracht gegenüber der Förderung und Konsolidierung, welche ihm die Bildungsarbeit verdankt. Es hat das Streben wachgerufen, keinen einmal errungenen Punkt der Bildung wieder verloren gehen zu lassen, den Stammbesitz, welcher das alt- und neuerworbene Lehrgut darstellt, zusammenzuhalten und keiner wechselnden Zeitströmung preiszugeben. Das historische Prinzip ist ein Damm gegen die Rückkehr der Barbarei der Aufklärung, welche mit allem aufzuräumen bereit war, was dem Zeitgeschmack nicht entsprach. Die Einsicht, daß unsere Bildung ihre Nahrung nicht bloß aus den geistigen Regungen der Gegenwart saugt, sondern gewisse in die Vergangenheit eingebettete Würzelstöcke hat und auf dem Stamm einer menschlichen Bildung ruht, dem die Geschichte die Jahresringe angesetzt, ist stark genug, um einem Anprall des Utilitarismus oder Amerikanismus einigermaßen standzuhalten und den in Aussicht gestellten Primat der Naturkunde, Gesundheitslehre, Technologie usw. auf unseren Schulen noch eine Weile zu vertagen.

4. Die der Renaissance zu Anfang des 19. Jahrhunderts entstammenden Elemente und Impulse haben der Verarmung und Verflachung der Bildung gewehrt, zu welcher das Aufklärungsprinzip hätte führen müssen, allein es hieße zu optimistisch sein, wenn man darum der modernen Bildung Reichtum und Tiefe zusprechen wollte. Was ihr dazu fehlt, ist die Kraft, die Menge des Stoffes und die Vielheit der Gesichtspunkte auf ein leitendes und organisierendes Prinzip zurückzuführen. Ein solches gebricht unserer Zeit, und wenn man die Geisteskultur älterer Perioden kurzweg und treffend nach gewissen vorherrschenden Anschauungen und Tendenzen bezeichnen kann, würde man in Verlegenheit sein, einen ähnlichen Ausdruck für die moderne Bildung zu finden. Sie nach dem historischen oder dem nationalen Prinzipe zu benennen, hieße die Tragweite dieser überschätzen und ihre Stellung als bloß mitwirkender Faktoren verkennen. Die Gegenwart nimmt von allen früheren Perioden an und möchte deren Bildungsideale auf ihren Boden verpflanzen; sie ist empfänglich für die Schönheit des Griechentums, für den begeisterten Aufschwung der Renaissance, für die gediegene Wissensfülle der älteren Polymathie, sie möchte aber auch den christlichen Idealismus nicht missen, der die Münster getürmt und Dantes Geist befittich hat; und unbegnügt damit, das Große, Schöne, Treffliche aller Zeit und aller Art in unseren Garten zu pflanzen, wollen wir es auch als Nutzpflanze und Futterkraut auf weiten Fluren angebaut sehen; wir glauben keinem

Bildungsmittel genug getan zu haben, wenn es nicht gebucht, ja, sit venia verbo, geschulbucht, der regulären Lernarbeit einverleibt wird. Wenn sonst der Eklektizismus etwas Leichtes und Leichtfertiges hatte, so ist der unsrige gründlich und pedantisch; wenn sonst die Polymathie der Liebhaberei überlassen blieb, so machen wir sie zu einer Sache der Pflicht.

Zu der Polymathie der Schulbildung aber steht die Teilung der Arbeit, wie sie im modernen Wissenschaftstriebe Platz gegriffen hat, in schneidendem Widerspruche [1]). Während in älterer Zeit die Jugendbildung weniger vielseitig war, aber das, was sie angelegt hatte, mit einer gewissen Breite im Leben fortwirken konnte, geben wir dem Grundbau eine außerordentliche Ausdehnung, während sich der Ausbau rasch zu einer engbegrenzten und spezialisierten Leistungsfähigkeit zuspitzt. Wir neigen dazu, unsere geistige Arbeit nach dem Prinzip der Fabrik einzurichten, daß jeder nur eines recht machen könne, und machen gleichzeitig das Widerspiel der Fabrik, die Polytechnik, zum Prinzip der Jugendbildung. Allgemeine Bildung und Fachbildung sind völlig heterogen geworden; jene geht in alle Weiten, diese zwingt die Kraft in einen Punkt zusammen. Aber zwischen beiden besteht noch ein zweites Mißverhältnis; während die rechte Bildung, sei sie allgemeine oder berufliche, Kenntnisse und Fertigkeiten gleichmäßig in sich schließt, gravitiert unsere allgemeine Bildung nach Seiten der Kenntnisse, unsere fachliche nach Seiten der Fertigkeit; auf den Schulen wird viel gelernt und wenig geübt, das Leben dagegen fordert intensive Ausübung und wirft die Wissensfracht zum größten Teil über Bord. Unser Studiensystem ist der Antipode des Systems der freien Künste: unser Können ist professionell, und unsere liberale Bildung ist Wissen; in geistigen Dingen kennen wir nur Belehrung, nicht aber Schulung, welche dem illiberalen Gebiete überlassen bleibt. Wenn wir unterrichten, sind wir nur Lehrer; das Stück Meister, das sonst im Lehrer steckte, ist uns abhanden gekommen, wie denn unsere Schulmeister diesen Ehrentitel mit dem weniger sagenden: Schullehrer vertauscht haben.

Den Wurzeln dieser beiden Mängel unseres Bildungswesens: des stillosen Eklektizismus und des Widerspruches von Schule und Leben nachgehen, hieße das ganze moderne Wesen der Analyse unterziehen; davon absehend und auf dem Boden der Bildungsarbeit stehen bleibend, wird man vornehmlich zwei Ursachen jener Erscheinungen finden. Goethe hat es als ein allgemeines Hindernis harmonischer Gestaltung bezeichnet, daß „bei dem Fortrücken der Kultur nicht alle Teile des menschlichen Wirkens und Umtreibens, an denen sich die Bildung offenbart, in gleichem Wachstum gedeihen, vielmehr einer dem anderen voreilen und ein allgemeineres Interesse erregen muß", woraus „ein gewisses eifersüchtiges Mißverhältnis bei den Gliedern der so mannigfaltig verzweigten großen Familie entsteht" [2]). Es dürfte dies aber vorzugsweise auf die neuere Bildung Anwendung finden, bei welcher jenes Voreilen und Mißvergnügen ein harmonisches Familienverhältnis keiner Zeit aufkommen ließ.

---

[1]) Vgl. Geschichte des Idealismus III, S. 925 f. — [2]) Werke in der Ausgabe letzter Hand, Bd. XXXVII, S. 50 (Winkelmann).

In gewissem Betracht störte schon die Dialektik der scholastischen Periode das Gleichmaß, mehr noch die Philologie der ersten Renaissancezeit, die nicht ohne Gewaltsamkeit den Primat unter den Bildungselementen an sich riß, um nachmals wieder Anfeindungen seitens der Dialektik der Aufklärung zu erfahren. Diese aber wirkte wie auf Staat und Gesellschaft, so auch auf das Reich der Geisteskultur atomisierend und schob derselben an Stelle der älteren idealen Beziehungspunkte die verständlicheren unter, welche sich dem isolierten Subjekte darbieten. Die Renaissance unseres Jahrhunderts führte ältere Elemente zurück und wehrte dem Utilitarismus, ohne doch dessen Wurzeln ausreißen zu können. Die moderne Bildung hat sozusagen den Kampfplatz der verschiedenen Bildungsprinzipien überkommen; sie will jedem gerecht werden und Eintracht herstellen und strebt die alten Einseitigkeiten in eigener Vielseitigkeit aufzuheben; sie ist ein Kompromiß von Humanismus, Realismus und Romantik, sie verbindet Renaissancestil, Zopfstil und Gotik, gleichsam dieselbe Stilmischung ins Innere übertragend, welche unsere Straßen und Plätze dem Auge aufdrängen. Mit dem Zusammenlegen der Bildungselemente ist aber jenes Familienverhältnis noch nicht hergestellt; Zusammenwohnen ist noch nicht Eintracht, mit dem Summieren ist das Verschmelzen noch nicht gegeben. Damit hängt nun auch die zweite Ursache der Mängel unserer Bildung zusammen. Wir vermeinen die Bildung durch Addition der Bildungselemente zu erzeugen, wir sind darauf bedacht, was man den Körper der Bildung nennen könnte, und erwarten, daß die Beseelung nicht ausbleiben werde, wenn jener hergestellt ist. Diese mechanistische Grundauffassung liegt ebensowohl dem Eklektizismus der allgemeinen Bildung, als der spezialisierenden Tendenz der modernen Wissenschaft zugrunde: jene will ein Lebendiges herstellen durch Zusammenführen von Atomen, diese ein Lebendiges erkennen durch Zerfällen in Atome. Die Idee des Organischen wurde wohl von den Denkern erneuert und auch für die Bildungsarbeit als Postulat geltend gemacht, aber sie ist eben ein Postulat und kein treibendes Prinzip; das Mechanische klebt uns an, auch wenn wir es theoretisch überwunden haben, unsere Atmosphäre ist damit gesättigt und wir atmen sie, wenngleich wir darüber hinausstreben.

So sind es allenthalben Widersprüche, welche das moderne Bildungsstreben aufweist, und doch wäre es unbillig, ihm allein solche zuzuschreiben: in ferner liegenden Zeiten entzieht sich das Ringen und Gären leicht dem Blicke, der die festen Gestaltungen sucht; wir sehen da die Widersprüche nicht, oder wenn wir sie sehen, empfinden wir sie nicht, während die der Gegenwart, ungebrochen durch das Medium der Zeitferne, sich der Betrachtung wie dem Gefühle aufdrängen.

§ 29.

Der Inhalt der modernen Bildung.

1. Die Stärke der modernen Bildung liegt in der Mannigfaltigkeit ihres Inhaltes; nicht bloß ist die Zahl der dazu beitragenden Wissenschaften gewachsen, sondern es sind die Beiträge selbst größer geworden und es ist darin neuer, vordem unbehobener Bildungsgehalt zutage getreten; ältere Fachwissenschaften

sind Bildungsdisziplinen geworden und ältere Bildungsdisziplinen haben sich zu Fachwissenschaften gestaltet, ohne darum ihre Beisteuer zur Bildung zurückzuziehen. Letzteres trifft zumeist auf die Disziplin zu, welche uns als Erbgut der Renaissanceperiode überkommen ist und die der Ungunst der Aufklärungszeit eine genügende Widerstandskraft entgegensetzte, die Philologie. Die ältere Philologie war wesentlich eine Bildungswissenschaft, ihre Stellung in der universitas litterarum eine propädeutische; sie war die grundlegende Disziplin, das Lebenselement der gelehrten Bildung, wurde aber durch diese ihre Stellung von fachwissenschaftlicher Ausgestaltung abgehalten. Bei ihrem allgemeinen und flüssigen Charakter blieb es unentschieden, ob sie in der Sprache und Sprachkunst ihr Objekt habe, oder die ganze Erudition in sich fassen, ja zur Polyhistorie sich ausbreiten solle; und ebensowenig war es ausgemacht, ob die Sprache und Literatur der beiden klassischen Völker ihren Bezirk bilde, oder ob dieser auf gelehrtes Sprach- und Literaturstudium aller Art auszudehnen sei. Es war unserer Zeit vorbehalten, die Aufgabe der Philologie in aller Schärfe zu bestimmen, ihr Gebiet gegen die Nachbarwissenschaften abzugrenzen, von dem alten Stamm neue Ableger zu gewinnen. Nach der modernen Auffassung hat die Philologie zur Aufgabe: die ideale Rekonstruktion der Gesamttätigkeit eines Volkes; sie nimmt ihren Platz unter den historischen Wissenschaften im weiteren Sinne ein, aber während die Geschichte eines einzelnen Gebietes der menschlichen Betätigung „sich in einer Linie der Entwickelung hinzieht, faßt die Philologie diese Linien alle in ein Bündel zusammen und legt sie von einem Mittelpunkte, dem Volksgeiste, aus, wie Radien eines Kreises auseinander“ [1]. Geschichtswissenschaft und Philologie bewegen sich beide auf dem Boden der historischen Erscheinungen, aber sie fassen dieselben zu verschiedenen Einheiten zusammen: jene verfolgt als Staatengeschichte die politischen Gestaltungen und Ereignisse durch verschiedene Völker hindurch, als Kunstgeschichte die künstlerische Produktion verschiedener Zeiten und Länder, als Geschichte der Philosophie die spekulative Arbeit des menschlichen Geistes unangesehen der nationalen Besonderheiten; die Philologie hat es nun ebenfalls mit Staat, Kunst, Philosophie usw. zu tun, aber nur insofern sie Momente eines bestimmten nationalen Daseins sind; sie hat als klassische Philologie die Totalität des Lebens der beiden klassischen Völker zum Gegenstande, als Sanskritphilologie das indische Wesen nach all seinen Erscheinungsformen, als germanistische den historischen Lebensstand des deutschen Volkes usw. Das dabei von allen Richtungen des nationalen Schaffens das größte Gewicht auf die Sprache und die Literatur fällt, bringt diese Aufgabe der Philologie mit sich, da sich in denselben der Volksgeist vornehmlich ausgeprägt hat; und wenn die Geschichtswissenschaft die Sprache als Schlüssel, Schriftwerke als Quellen verwendet, so tut die Philologie das gleiche, aber sie sieht darin zugleich ein Objekt der Forschung, dessen Erkenntnis für

---

[1] Reichardt, Die Gliederung der Philologie, Tübingen 1846, S. 69, Boeckh, Enzyklopädie und Methodologie der philologischen Wissenschaften, herausgegeben von Bratuschek, Leipzig 1877, S. 19 f., und Steinthal, Philologie, Geschichte und Psychologie, Berlin 1864.

ihre gesamten Untersuchungen eine grundlegende ist; um den Geist des gewesenen Völkerlebens zu bannen, muß sie ihm zurufen: „Sprich, damit ich dich sehe!"

Diese von F. A. Wolf vorbereitete, von Boeckh geklärte und methodisch durchgeführte Auffassung erhebt die Philologie zu einem eigenen Gebiete wissenschaftlicher Forschung und gibt für ihre Verwendung als Bildungsdisziplin neue Leitlinien. Sie wehrt einerseits der Beschränkung derselben auf Sprachstudien und andererseits ihrem Auswachsen zur Polymathie; sie gibt der Schulphilologie den Antrieb, auf Sprachunterricht und Autorenlektüre einen Widerschein der Arbeit der Wissenschaft fallen zu lassen, ja, wenngleich in verkleinertem Maßstabe und ins Enge gezogen, auch ihres Orts jene ideale Rekonstruktion des Altertums zu unternehmen. Der klassische Unterricht der Gegenwart trifft die Auswahl der Autoren mit mehr Rücksicht auf deren Inhalt, als dies früher geschah; Chrestomathien, welche bloß Sprachstoff vorlegen, sind für die mittleren und höheren Stufen fast ganz abgekommen, und gewichtige Stimmen sind laut geworden, auch den unteren Stufen eine inhaltsvollere Lektüre, als sie die Sätzchen der Übungsbücher darbieten, zu gewähren. Wir besitzen Kommentare von Schulautoren, welche bemüht sind, das Stück Altertum, welches der Autor repräsentiert, gleichsam mit allen Wurzeln auszuheben und durch Abbildungen, Spezialkarten, anschauliches Detail auf Belebung der Lektüre hinzuwirken. Die Forderung der alten Didaktiker: Sprach- und Sachinteresse durchgängig zusammenzuhalten, wird nicht nur in ihrer Berechtigung anerkannt, sondern auch weitergebildet; die neuere Methodik des klassischen Unterrichts dringt im Sinne der modernen Hermeneutik auf ein solches Lesen, welches aus der sprachlichen Form den Gedankengehalt herausarbeitet, indem es sich den feinsten Wendungen des Ausdruckes einschmiegt und doch über den Worten schwebt, um den engeren und weiteren Zusammenhang des Ausgedrückten zu ergreifen. Der Lehrbetrieb mag hinter dieser Forderung zurückbleiben; diese selber ist eine Errungenschaft, welche die ältere Methodik nicht besaß, die entweder nur auf die Kunstform der Sprache oder auf die sachliche Ausbeute Bedacht nahm [1]).

2. Während die klassischen Schulstudien der älteren Zeit das Lateinische weitaus vor dem Griechischen bevorzugten, wurde zu Anfang des 19. Jahrhunderts ein gewisses Gleichmaß zwischen beiden alten Sprachen hergestellt. Selbst in der Blütezeit der Renaissance war der griechische Unterricht nie so verbreitet, zeitlich ausgedehnt und methodisch abgestuft wie heutzutage, wo der Wegfall des praktischen Wertes der Latinität den Griechen Raum gemacht und das Verständnis für die Selbstwüchsigkeit und harmonische Fülle des griechischen Wesens sich Bahn gebrochen hat. Auf den kühnen Plan einzelner älterer Humanisten, dem Griechischen im Unterricht nicht bloß ein Übergewicht, sondern die Priorität zu geben, ist mehrfach zurückgegriffen worden, und die moderne Auffassung des Altertums bot neue Gründe dafür dar. Die deutschen Patrioten der Freiheitskriege, wie Fichte, Fr. Passow, Fr. Koch, legten das Gewicht auf die innere Verwandtschaft des griechischen Geistes mit dem germanischen; andere,

---

[1]) Inhaltsvolle Bemerkungen darüber in Paul Cauers „Kunst des Übersetzens", 1894.

wie Herbart, Dissen, Fr. Thiersch, wiesen auf die Übereinstimmung der dichterischen und historischen Schöpfungen des griechischen Genius mit dem jugendlichen Sinne hin und wollten den Unterricht, von Homer anhebend, in lebensvollen, an klassische Werke geknüpften Zeitbildern fortschreiten lassen; wieder andere gewann das genetische Moment eines derartigen Verfahrens, welches das Werden und Wachsen des antiken Geistesinhalts verfolgen läßt, während das gewöhnliche die erste, frischeste Empfänglichkeit auf abgeleitete Erscheinungen verschwendet und zu den ursprünglichen erst gelangt, wenn die Kraft des Aufnehmens schon nachgelassen. Die Unterrichtspraxis hat dem gegenüber mit Recht den Wert, welchen ein auf das Lateinische gebauter Elementarunterricht für die Bildung des Sprachbewußtseins besitzt, höher veranschlagt und, bei der Maxime beharrend: „Aus der lateinischen Werkstätte in die Säle der Griechen", sich gegen jene Reformversuche ablehnend verhalten; aber dieselben haben als Ferment doch nachgewirkt und teils zur Hebung des griechischen Unterrichts, teils zur Begründung des Verständnisses für das Zusammenarbeiten von klassischem und Geschichtsunterricht und für den Bildungswert einheitlicher, zusammenhängender Stoffe beigetragen [1]).

Durch die Ausdehnung der philologischen Forschung auf die neueren Sprachen hat das Studium derselben, für welches früher nur praktische Gesichtspunkte Geltung gehabt, eine wissenschaftliche Unterlage erhalten; doch hat sich der Lehrbetrieb die daraus entspringende Förderung erst in geringem Maße angeeignet; der Elementarunterricht in der Muttersprache steht, zumal in Deutschland, noch unter der Herrschaft des Formalismus, der von Pestalozzis Schule ausgegangen ist und welchem nicht daran liegt, den Sprachkörper als solchen kennen zu lernen und die ihm eigene Technik zur Aneignung zu bringen, sondern mit den sprachlichen Verhältnissen Verstandesübungen vorzunehmen, ohne doch das logische Element der Sprache wirklich zur Geltung zu bringen. Die vergleichende Sprachforschung hat ebenfalls erst angefangen auf den Sprachunterricht zu wirken; von der Laut- und Formenlehre ausgegangen, schreitet sie vorsichtig und langsam in das Gebiet der Syntax vor, das sich ihr jedoch erst erschließen kann, wenn sie das logische Element zum zweiten Fußpunkte nimmt [2]). Der mehrfach rege gewordene Wunsch nach einer Parallelgrammatik der auf Schulen betriebenen Sprachen ist so noch nicht verwirklicht worden; die zu diesem Zwecke erforderliche Revision der grammatischen und der logisch-grammatischen Kategorien fällt allerdings nicht der Sprachwissenschaft allein, sondern zugleich einer bis an das Gebiet derselben sich vorschiebenden Logik als Aufgabe zu.

Blickt man auf die mannigfachen Gaben und Anregungen, welche wir der neueren Philologie danken, und auf den geregelten Betrieb des Sprachunterrichts auf unseren Schulen, so kann man meinen, daß die moderne Bildung nach Seiten der Sprache und Sprachkunst auf das beste bestellt sei. Allein es ist

---

[1]) Die Erörterung dieser und anderer Prinzipien und Unternehmungen der neueren Didaktik wird in den folgenden Abschnitten ihre Stelle finden; hier sind sie nur als Züge der modernen Bildungsarbeit aufzuweisen. — [2]) Unten § 73, 2 u. 3.

doch nicht so, und es macht sich hier die moderne Einseitigkeit, über den Kenntnissen die Fertigkeiten zu verabsäumen, besonders geltend. Allenthalben werden Klagen laut, daß das sprachliche Können zu kurz komme: die Volksschule bringe es nicht dazu, daß die Kinder ihre Muttersprache korrekt schreiben, das Gymnasium entlasse Schüler, die keinen Aufsatz zustande bringen, unterrichtete Leute seien unfähig, ihre Gedanken einigermaßen klar und geschmackvoll darzulegen. Ein feiner Kenner des Altertums und der Renaissance klagt, daß „uns in Reden und Schreiben überall die Formlosigkeit nachgehe, und unter hundert unserer Gebildeten kaum einer von der wahren Kunst des Periodenbaues eine Ahnung besitze"; er würdigt, was die Alten an ihrer Rhetorik besessen: „eine unentbehrliche Ergänzung ihres gesetzlich schönen und freien Daseins", während bei uns „das Schönste und Zarteste neben derben Barbareien wohnt und unsere Vielgeschäftigkeit uns nur nicht die Muße läßt, daran Anstoß zu nehmen" [1]. Über den Sprachkultus der Renaissance sind wir hinaus und wir wundern uns, wie man ehedem Zeit fand, schöne Perioden zu drechseln, allein die Geringachtung der sprachlichen Formung rächt sich doch, und so viel wir nach der einen Seite gewonnen haben, so müssen wir doch gestehen, daß wir nach der anderen auch verloren. Dafür schlechthin die Schulen verantwortlich zu machen, wäre unbillig; weit mehr als von ihren etwaigen Versäumnissen rührt die Abstumpfung des Sprachgefühls und das Erlahmen der Sprachkunst von der hastigen, formlosen Schriftstellerei für den Tagesbedarf, von dem Zeitungs- und Journalwesen her, wie es heute im Schwange ist; aber auch der Umstand trägt das Seinige dazu bei, daß das geschriebene Wort weit mehr als früher in den Dienst praktischer Interessen gestellt ist, in welcher es wohl an knapper Deutlichkeit gewinnen kann, aber an Reinheit und geschmackvoller Gestaltung verlieren muß.

3. Wenn der wissenschaftliche Ausbau der Philologie unmittelbar der Schule zugute kam, indem ihr dadurch ein altes Lehrgut erweitert und durchgeistigt von neuem zu eigen gegeben wurde, so hat die neuere Entwickelung der Philosophie mehr mittelbar auf die Bildungsarbeit eingewirkt, dagegen für den philosophischen Unterricht keine konstitutive Bedeutung gewonnen. Die Systeme, welche die Kantschen Anregungen mit der pantheistischen Spekulation der ausgehenden Renaissance verbanden, konnten zwar nur kurze Zeit die Herrschaft behaupten, haben aber sowohl der fachlichen Forschung als auch den Bildungswissenschaften manche dankenswerten Impulse gegeben. Die Schellingsche Philosophie hat vorzugsweise auf die Naturforschung, die Hegelsche auf die Geschichtswissenschaft eingewirkt; die Verdienste beider werden oft unterschätzt und man vergißt, daß, wenn auch die Methode der heutigen Forschung eine andere geworden, doch nicht wenige der sie leitenden Ideen jener als Begriffsdichtung in Verruf gekommenen Spekulation zu verdanken sind. An der Ritterschen Reform der Geographie [2], an der Boeckhschen Systematisierung der Philologie, an der Begründung der Kunstwissenschaft, an der Durchführung

---

[1] Burkhardt, Das Leben Constantins, 2. Aufl., S. 379. — [2] Vgl. Geschichte des Idealismus III, § 121, 2.

der historischen Betrachtungsweise auf den verschiedensten Gebieten haben Denkmotive, die jenen Systemen entsprungen sind, mitgearbeitet. Sie boten selbst der wiedererstarkenden christlichen Philosophie vorläufige Stützpunkte dar, mit welcher sie in der Gegnerschaft gegen die Aufklärungsphilosophie zusammentrafen. Auch auf die Bildungslehre ergingen Anregungen von dieser Seite [1]), doch waren noch wirksamer diejenigen, welche von seiten des spekulativen Realismus kamen, wie ihn Herbart mit Anknüpfung an Leibniz ausbildete [2]). Keine von diesen Schulen hat aber der allgemeineren höheren Bildung ein Lehrgut beschafft, wie es der ältere Unterricht an der auf Aristoteles fußenden Elementarphilosophie besessen hatte. Hegel und besonders Herbart beschäftigten sich mit den einschlägigen Fragen, aber ohne durchzugreifen, und Herbarts Ansichten über diesen Punkt wechselten so häufig, daß man ihm im Grunde keine Ansicht zuschreiben kann. Es kam mehreres zusammen, was den Schulbetrieb der Philosophie als nicht rätlich erscheinen ließ; die Popularphilosophie, die beim Ausgange des vorigen Jahrhunderts den Unterricht überschwemmt hatte, mußte weichen, als das theologische und philologische Element wieder erstarkten, und man war geneigt, in diesen und dem mathematischen den Ersatz für alles schulmäßige Philosophietreiben zu suchen, da die wissenschaftliche Methode, an jenen Gegenständen geübt, mehr zur Bildung der Denkkraft wirke als die Hinleitung der Reflexion auf die Gesetze des Denkens. Zudem hatte der Fluß der philosophischen Bewegung auch solche Disziplinen ergriffen, welche sonst als neutraler Boden im Kampfe der Systeme und darum als propädeutische gegolten hatten; Kant hatte die Logik als transzendentale mit der Erkenntnistheorie, Hegel als objektive mit der Metaphysik verflochten; die empirische Psychologie, welche noch Kant in der Form der Anthropologie als Bildungsmittel geschätzt hatte, war durch die weit auseinandergehenden Unternehmungen, die Seelenlehre spekulativ zu begründen, im Werte gefallen, und noch weniger konnte eine elementare Moral Gestalt gewinnen, da dieses Gebiet am stiefmütterlichsten behandelt wurde. Der philosophische Unterricht ist so teils von den Schulen verschwunden, teils ein kraftloses Anhängsel geworden; auf den Universitäten aber wird er von den Fachstudien zu sehr eingeengt, um wirkliche Schulung zu gewähren. Innerhalb der Philosophie selbst beginnt eine Spaltung in Fächer Platz zu greifen, so daß diejenige Wissenschaft, welche bei der Teilung der Forschungsarbeit die Einheit und das Generelle repräsentieren sollte, selbst von der spezialisierenden Tendenz ergriffen zu werden droht. Wie ältere Denker von der Anwendung der „geometrischen Methode" auf die Philosophie die Herstellung eines allgemein bindenden Erkenntnisinhaltes erhofften, so versprechen sich heute manche das gleiche von deren Anlehnung an die Naturwissenschaft; mit mehr Grund wird die geschichtliche Behandlung der Philosophie gefordert, die sie befähigt, des ganzen Ideengehaltes zu walten, der auf dem langen Wege ihrer Entwickelung bei ihr hinterlegt worden ist. In dieser Richtung ist auch ohne Frage jenes Lehrgut zu suchen, welches einer elementaren philosophischen Schulung zugrunde gelegt werden muß; einen An-

[1]) Vgl. oben S. 39 und 53. — [2]) Oben S. 25.

fang dazu machte Trendelenburg, wenn er dem Unterricht die Elementa logices Aristotelicae zum Leitfaden gab [1]).

4. So wenig wie das philosophische wird das theologische Element der Bildung von der Zeitströmung der Gegenwart begünstigt; der Naturalismus spricht der Theologie die Geltung als Wissenschaft ab, die sogenannte Kritik macht sie zur Mythenerklärung, der Indifferentismus läßt sich die Religionslehre als einmal hergebracht eben nur gefallen. Einen tieferen Einblick in ihren Wert, und zwar zunächst ihren Bildungswert, hat die historische Ansicht eröffnet, welche anerkennen mußte, daß das Christentum unsere ganze Entwickelung schöpferisch mitbestimmt hat, und daß, mögen wir dessen froh sein oder nicht, Vorstellungen, Gefühle, Motive, welche ihm entstammen, ein Bestandstück unseres Lebens und Seins ausmachen, dessen Verständnis zu gewinnen und zu vermitteln eine Aufgabe wahrer Aufklärung des Menschen über sich selbst ist [2]). So angesehen tritt der Unterricht über das Christentum dem über das Altertum zur Seite, von welchem, wenn schon in beschränkterem Sinne, etwas Ähnliches gilt, und beide Bildungselemente, die vor Zeiten miteinander gerungen, treffen nun auf historischem Boden friedlich zusammen und stützen sich gegenseitig. Die Verfolgung dieser Analogie aber führt über die bloß historische Bewertung des theologischen Elements hinaus; wie die Pflege des klassisch-antiken unserer Bildung nicht bloß eine historische Unterlage, sondern zugleich den ästhetisch-humanen Charakter sichert, so gibt die des christlichen dem transzendenten Zuge der menschlichen Natur darin Vertretung; wie jene dafür sorgt, daß unserer Bildungsarbeit die plastischen Zwecke nicht abhanden kommen, so wahrt dieses ihr den Zusammenhang mit den ethisch-religiösen, ohne die nun einmal ein ernstes und in sich befriedetes Schaffen nicht gedeihen kann.

Reflexionen derart, die von außen her zu einer gewissen Würdigung der Religionslehre führen, ist der moderne Mensch nicht so unzugänglich: bei allem Dringen auf das Reelle und das Reale fehlt dem modernen Wesen, soweit es nicht durch den Materialismus und Subjektivismus ganz zerfressen ist, ein Bedürfnis, man möchte sagen ein Heimweh nach dem Ideellen, ja dem Spirituellen. Die Glaubenslosigkeit so mancher Zeitgenossen unterscheidet sich nicht unwesentlich von jener des 18. Jahrhunderts: während die letztere, bestrebt, gewisse Punkte des Glaubensinhaltes festzuhalten, sich anmaßte, diesen zu berichtigen und zu redigieren, besitzt die erstere ein gewisses Gefühl für die Eigenartigkeit und selbst die organische Einheit des Glaubenslebens und hält sich so wenigstens von der seltsamen Täuschung frei, daß der Unglaube besser wisse, was Glaube sei, als der Glaube selbst. Schon darum kann sich auch das Unternehmen der Basedow, Bahrdt u. a. nicht wiederholen, zur Verwaltung des religiösen Lehrinhaltes an Stelle der Theologie die Aufklärungsphilosophie zu berufen; Anmischungen und Verwässerungen derart widerstehen selbst dem Indifferentismus unserer Zeit, der wenigstens realistisch genug ist, daß er jede Sache nach ihrer Art gerichtet wissen will.

---

[1]) Näheres unten § 54 und 75. — [2]) Geschichte des Idealismus III, § 116, „Die historische Religionsforschung".

Zu dieser Klärung der Lage hat die innere Erstarkung der Theologie das Ihrige beigetragen, welche ihr nicht bloß als Bildungselement Widerstandskraft gewährte, sondern auch Antrieb gab, auf Gang und Richtung der Bildungsarbeit im ganzen ihren Einfluß geltend zu machen. Die theologische Erziehungs- und Bildungslehre, wie sie zu Anfang des Jahrhunderts sich zu gestalten begann, ist ein bedeutsamer Faktor unseres Bildungswesens. Die Werke von Dursch, Dupanloup, Palmer, Gustav Baur u. a. haben gezeigt, daß die theologische Pädagogik „nicht eine Sammlung erbaulicher Phrasen oder eine pädagogische Predigt ist, sondern einesteils mit festem Blick in das wirkliche Leben mit seinen Einzelheiten und Tatsachen eingehe, anderenteils alles, was das pädagogische Denken, die Wissenschaft und die Erfahrung im Erziehungsberufe zutage gefördert, treulich zu Rate ziehe“ [1]). Sie hat wesentlich zur Überwindung der älteren individualistischen und zur Begründung der sozial-ethischen Auffassung beigetragen, dem Subjektivismus gewehrt, welcher das Lehrgut zum Bildungsmittel verflüchtigt, die Bearbeitung der Erziehungs- und Bildungsgeschichte in Gang gesetzt, mit der philosophischen Pädagogik Fühlung gewonnen, der Gymnasialpädagogik höhere Perspektiven gegeben, die Volksschulpädagogik vor der Verflachung bewahrt, Kollektivarbeiten ins Leben gerufen, welche das pädagogische Studium in weitem Umkreise beherrschen. Ihre ganze Entwickelung zeigt, daß die Gaben, welche das Christentum zu spenden hat, noch nicht erschöpft sind und daß die älteste der Wissenschaften nicht zu alt ist, um nicht inmitten des jungen Nachwuchses ihre Stelle zu behaupten [2]).

5. Ein weitverzweigtes Element der modernen Bildung stellen die historischen Disziplinen dar. An gelehrten Schulen wird ein systematischer, abgestufter Geschichtsunterricht erteilt, historische Karten und Abbildungen aller Art dienen demselben zur Veranschaulichung, die moderne Methodik stellt zugleich die Forderung auf, nach Möglichkeit die Quellen zur Belebung der Darstellung heranzuziehen und die historischen Elemente aller Unterrichtsfächer zur Geltung zu bringen; in der Volksschule hat sich die geschichtliche Heimats- und Vaterlandskunde eingebürgert, und es ist damit wenigstens zum Teil die Forderung eines historischen Anschauungsunterrichts verwirklicht worden; dem lesenden Publikum bietet sich eine mannigfaltige historische Literatur dar, von den Werken der Meister an bis hinab zum historischen Roman, dem Bastard von Geschichte und Belletristik; die bildende Kunst stellt die Geschichte in historischen Gemälden und Bilderwerken aller Art vor Augen, und selbst die Musik versetzt uns durch historische Aufführungen in die Vergangenheit; Vereine machen sich die Pflege der Ortsgeschichte oder die Erhaltung historischer Denkmäler zur Aufgabe, und jedes Reisehandbuch berichtet neben dem Merkwürdigen auch das Denkwürdige, das sich vor Zeiten da und dort zugetragen. Daß dieser ganze Apparat dasjenige, was man historische Bildung nennen kann, zum Gemeingute gemacht hätte, kann man nun zwar nicht sagen, vielmehr kommt vielfach das historische

[1]) Palmer, Evangelische Pädagogik, 1852. Vorrede zur ersten Auflage. — [2]) Vgl. des Verfassers Vortrag: „Aufgaben und Ziele der neuen Gesellschaft für christliche Erziehungswissenschaften“ in dem Berichte über den II. Münchener katechetischen Kurs 1907.

Interesse nicht über ein Blättern in der Geschichte hinaus; aber man wird darum dessen Bedeutung auch nicht unterschätzen dürfen; wenn die historische Polymathie auch nicht den ganzen Bildungsgehalt der Geschichte hebt, so bringt sie doch ein und das andere Moment desselben zur Geltung, zum mindesten stellt sie ein Gegengewicht gegen die materielle Tendenz dar, verhindert die Verflachung in den politischen Tagesinteressen, lehrt menschliche Dinge mit anderen Augen als denen des Egoismus betrachten. Zudem ist der Geschichtsbetrieb zu Bildungszwecken noch zu jung, als daß seine Früchte durchweg zutage treten könnten, und daß die Hoffnung, er werde zur Vertiefung und Rektifizierung der Bildung überhaupt wesentlich beitragen, ausgeschlossen bliebe.

Auf der Geschichte einerseits und der Naturkunde andererseits baut sich die geographische Wissenschaft der neueren Zeit auf, als Bildungselement mehr der ersteren als der letzteren sich anschließend. Geographisches Bildungswissen hatte schon das 18. Jahrhundert geschätzt; Kant behandelte die Erdkunde als eine „physisch-moralisch-politische Disziplin", welche „eine große Karte des menschlichen Geschlechts vor die Augen legt" und dem Übelstande abhilft, daß die studierende Jugend „frühe vernünfteln lernt, ohne genugsame historische Kenntnisse, welche die Stelle der Erfahrung vertreten können, zu besitzen" [1]). Rousseau und die Philanthropinisten hatten mit Glück das anschauliche Element der Erdkunde gepflegt und die belebende Verbindung von Heimat und Welt hergestellt. Gutsmuths' Unterricht in Schnepfenthal gab Karl Ritter die ersten Anregungen, Pestalozzis Gedanke eines mit innerlicher Notwendigkeit fortschreitenden Unterrichts den Anstoß zu seiner Reform der Erdkunde [2]). Diese Reform hat der Geographie wissenschaftlichen Charakter gegeben, indem sie alle Radien der Forschung in einem Zentrum vereinigte: in der Aufgabe, die Einwirkung von Konfiguration, Bodengestaltung, Klima, pflanzlicher und animalischer Belebung des Erdkörpers auf die Gestaltung des menschlichen Lebens zu verfolgen; zugleich aber hat der ideale Schwung, den Ritters teleologische Auffassung der Untersuchung gab, das geographische Interesse über den Utilitarismus hinausgehoben, der sich ihm leicht anhängt, und hat es mit den höchsten Interessen in Verbindung gesetzt. Natur- und Geschichtsforschung haben im Bunde mit der zeichnenden Kunst die junge Wissenschaft reich ausgestattet, der Weltverkehr hat die Fernen in die Nähe gerückt und die Weltkunde ebenso sehr zum Gegenstande des allgemeinen Bedürfnisses, wie zu dem anziehender Beschäftigung gemacht. Der Schule ist dadurch ein Lehrstoff zugewachsen, der bei schlechter Verwaltung wohl zerstreuend oder gedächtnislastend wirken kann, bei einsichtiger dagegen vermöge seines assoziierenden Charakters disparate Materien zu vereinigen, insbesondere zwischen Geschichts- und Naturkenntnissen Verbindung herzustellen vermag.

6. In der Bildung der älteren Zeit war die natürliche Welt nur nach ihrer formalen Seite vertreten gewesen; es galten gewisse mathematische Elementarkenntnisse für ausreichend, um die Handhabe für den ganzen Studienkreis

---

[1]) Kant, Über Pädagogik, herausgegeben von Willmann, S. 11. (S. W. herausgegeben von Hartenstein, II, S. 320.) — [2]) Siehe oben S. 60.

abzugeben; die moderne Bildung dagegen hat namhafte Formal- und Realkenntnisse aus diesem Gebiete in sich aufgenommen. Die Naturwissenschaften sind wie im Leben so auch in der Bildung eine Macht geworden. Ihr Einfluß auf die Technik, das Gewerbe, die Arbeit aller Art hat sie zunächst für die Fachbildung unentbehrlich gemacht; Gebiete, in denen früher die einfache Tradition ausreichte, bedürfen jetzt wegen der naturwissenschaftlich-technischen Elemente, mit denen sie sich erfüllt haben, des geregelten Unterrichts; der Landmann und der Gewerbetreibende sehen sich auf Naturgeschichte und Chemie hingewiesen, leitende Stellungen bei Unternehmungen aller Art bedürfen technologischer Schulung, das ärztliche Studium, die Militärwissenschaften, das Geniewesen sind durch die neuere Naturforschung auf einen anderen Fuß gestellt worden. Dieser gesamte niedere und höhere Fachunterricht aber stellt an die Schulen, welche für allgemeine Bildung zu sorgen haben, die Anforderung, gewisse grundlegende Kenntnisse des neuerschlossenen Gebietes zum Gemeingute zu machen. Auch ohnedies aber würden jene Schulen einem Elemente Rechnung tragen müssen, welches in den Gesichtskreis aller hineingetreten ist: der Gebildete darf kein Fremdling sein in der Region des Lebens, welche die Naturforschung angebaut hat, er soll wenigstens den Schlüssel zu der Gedankenarbeit besitzen, welche in deren wissenschaftlichen und technischen Errungenschaften niedergelegt ist, für die Methoden Verständnis erwerben, welche dazu geführt haben.

Der naturwissenschaftliche Bildungsunterricht steht noch in seinen ersten Anfängen. Es macht ihm zu schaffen, über den banausischen Lehrbetrieb hinauszukommen und den eigentlichen Bildungsgehalt seines Gegenstandes zur Geltung zu bringen: den Verkehr der Lernenden mit den Dingen selbst, das eigene Beobachten und Zugreifen, das Reifen der Kenntnis auf Grund stetiger Beschäftigung zu veranlassen; der Lehrstoff ist noch nicht zu den weiten und mannigfaltigen Gebieten der Forschung in ein endgültiges Verhältnis gesetzt; noch gar nichts ist für die Verbindung der neuen Studien mit dem humanistischen Zentrum des Bildungsunterrichts geschehen; die Forderung Herbarts und seiner Schule, von den menschlichen Zwecken auszugehen und die lebensvollen einheitlichen Gebiete der menschlichen auf die Natur gerichteten Arbeit zur Grundlage zu nehmen, hat noch keine Geltung gewinnen können; selbst die Verbindung mit dem mathematischen Unterricht ist noch eine lockere und weit entfernt von der wechselseitigen Durchdringung, welche beiden Lehrgebieten festen Halt und die rechten didaktischen Handhaben in Aussicht stellt.

Der mathematische Unterricht hat seine früheren Beziehungspunkte verloren, aber im wesentlichen seine ältere Form beibehalten. Dank Pestalozzis Anregungen ist ihm ein elementares Gebiet: die Anschauungslehre und das Denkrechnen, vorgeschoben, an die Seite ist ihm ein breiter praktischer Lehrbetrieb gesetzt worden, aber zu beiden hat die noch wesentlich auf Euklid fußende Schulmathematik noch nicht Stellung genommen. Trotz der Einwände neuerer Denker gegen die demonstrative Methode, die wohl ein logisches Kunstwerk, keineswegs aber eine adäquate Form für den Erkenntnisinhalt der Größenlehre herzustellen vermag, bewegt sich unser mathematischer Unterricht noch in den

Geleisen eines Systems, welches in den fünf regulären Körpern, dem Gegenstande des mathematischen Kultus der Pythagoreer, seinen Höhepunkt hat. So erscheint auch dieser Unterrichtszweig als ein unfertiger, nicht weil er wie der naturwissenschaftliche noch neu ist, sondern weil in ihm Neues und Altüberkommenes unvermittelt nebeneinander liegen.

In der mangelhaften Amalgamierung älterer und neuerer Wissensstoffe liegt aber auch die Schwäche unserer Lehrpläne überhaupt; sie sind durch Kumulierung, nicht durch Wachstum von innen heraus zustande gekommen und haben selbst Zusammengehöriges aus pedantischer Vorliebe für das Fachwerk und in falschem Streben nach Vollständigkeit auseinander gerissen. Jedem einzelnen der Bildungselemente nachgehend, haben sie zu wenig die Einheit der Bildung im Auge behalten; anstatt der inneren Gestaltung an einem wohlverbundenen Ganzen von recht verarbeiteten Kenntnissen und geistig durchdrungenen Fertigkeiten einen festen Kern zu geben, um den sich das bunte Vielerlei von Anregungen und Belehrungen, wie es ein geistig bewegtes öffentliches Leben mit sich bringt, sammle und ordne, ist unser Unterricht selbst dem Vielerlei verfallen und hat die Polymathie, welche als peripherisches Element der Bildung ihren unbestrittenen Wert besitzt, in deren innerste Region vordringen lassen.

In der Menge, Verbreitung, praktischen Einrichtung polymathischer Bildungsmittel übertrifft unsere Zeit weitaus die Vergangenheit. Realenzyklopädien für einzelne Fächer und für das ganze Bildungswissen, Konversationslexika gelehrteren und populäreren Zuschnitts stehen zur Augenblicksbelehrung bereit, Zeitungen und Zeitschriften aller Art bieten solche Belehrungen dar oder geben Antrieb, sie zu suchen, Sammlungen künstlerischen, wissenschaftlichen, gewerblichen Zweckes erteilen vielförmigen Anschauungsunterricht an jeden, der ihn sucht, die Weltausstellungen, gleichsam real gewordene Enzyklopädien der Kunst und Industrie, stellen dem Fachmanne wie dem Laien die Ergebnisse der Arbeit der Völker vor das Auge. Das rasch pulsierende moderne Leben gewährt dem vielseitigen Interesse immer neue Anregungen und Stoffe, eröffnet dem Bildungserwerb immer neue Quellen, um so dringender aber wird dadurch die Aufgabe, jenes vor der Ausartung in Vielgeschäftigkeit zu bewähren, diesem ein festes Stammkapital zugrunde zu legen.

§ 30.

Das moderne Unterrichtswesen.

1. Die drei großen Gebiete des Unterrichts, deren historische Mittelpunkte die Elementarschule, die Lateinschule und die Universität darstellen, haben im 19. Jahrhundert nach verschiedenen Seiten Erweiterung und Ausbau gefunden und sind in bestimmt geregelte Beziehungen zueinander getreten.

Für die Organisation des Elementar- oder Primärunterrichts bestehen in der Gegenwart mehrere Systeme, von welchen das Volksschulsystem, wie es in Deutschland und den Ländern des deutschen Kulturkreises — Österreich,

Schweiz, nordische Staaten — seine Ausbildung erhalten hat, mit Recht das größte Ansehen genießt. Seine erste Voraussetzung ist eine relative Gleichartigkeit der geistigen Bedürfnisse der Gesellschaft, eine solche Annäherung der sozialen Schichten, welche die Verschmelzung der Elementarschule der höheren Stände mit den die ganze Schulbildung der niederen Stände besorgenden Anstalten zu einem Systeme möglich macht. Wo diese Voraussetzung nicht erfüllt ist, behalten die Schulen der ersten Art einen rein privaten Charakter, während die der zweiten zu Armenschulen herabsinken; dies ist in England der Fall, wo der Elementarunterricht der höheren Stände dem Hause oder Privatinstituten zufällt, der der arbeitenden dagegen der Hauptsache nach von den älteren Vereinen übernommen wird, die nicht sowohl dem Bildungswesen als dem Hilfswesen zugehören (s. oben § 27) und erst durch die Elementary education act von 1870 gegen Staatszuschuß der Staatsaufsicht unterzogen worden sind. Eine zweite Voraussetzung des Volksschulsystems ist das Zusammenwirken der weltlichen Faktoren mit den kirchlichen, die von verschiedenen Gesichtspunkten geregelt sein kann, der Kirche aber eine solche Mitwirkung an der Jugendbildung sicherstellen muß, daß sie von der Begründung eines eigenen Unterrichtswesens absehen kann.

Insofern das moderne Volksschulsystem die christliche Kinderlehre in sich aufnimmt, führt es die Traditionen fort, welche dem Volksunterrichte innerhalb des christlichen Kulturkreises von je zugrunde lagen, daneben aber gibt es zugleich Motiven der neueren Entwickelung Raum: es scheidet seinen Lehrinhalt bestimmt von dem gelehrten Unterrichte ab und konstituiert ihn als besondere didaktische Einheit; es sucht, nach der Forderung Pestalozzis, den elementaren Fertigkeiten einen Beitrag zur formalen Bildung abzugewinnen und in der Sprach-, Zahlen- und Formenlehre ein gewisses Äquivalent für den philologischen und mathematischen Unterricht zu erlangen; es zieht, nach dem Vorgange der patriotischen Pestalozzianer, das nationale Element, als Vaterlands- und Heimatskunde, Gesanglehre, Turnunterricht, in den Kreis der elementaren Bildung; es gibt endlich, mit Anlehnung an die Philanthropinisten, den Realien sowie anderen praktisch nützlichen, mehr oder weniger enzyklopädischen Kenntnissen Raum.

Das Volksschulsystem umfaßt zunächst die Volksschule selbst, verschieden als Stadt- und als Landschule, als private und als öffentliche Anstalt, als Schule der durch höheren Unterricht fortzusetzenden Elementarvorbildung und als solche, die in einem besonderen Bildungsniveau ihr Augenmerk hat. Ihre Leistungen erscheinen gesteigert in der „gehobenen Stadtschule", Bürgerschule, Mittelschule (nach dem in Deutschland üblichen Sprachgebrauche), modifiziert in der Mädchen- oder Töchterschule; sie ist von Nebenanstalten umgeben, welche teils die Aufgabe der Vorbereitung haben, wie Kindergärten u. ä., teils die Volksschulbildung weiterführen sollen, wie: Fortbildungsschulen, Sonntagsschulen, Abendschulen, die sogenannten Volkshochschulen der nordischen Länder u. ä., teils die Volksschulziele durch spezielle Aufgaben modifizieren, wie: Waisenhäuser, Rettungsanstalten, Blinden-, Taubstummen- und Idiotenanstalten, eine Kategorie von Schulen, deren Begründung in das 18. Jahrhundert zurückreicht (Francke,

Oberlin, Haüy, L'Epée, Heinicke u. a.), aber erst im 19. eigenartig entwickelt wurde (Fellenberg, Wehrli, Falk, Chr. H. Zeller, Wichern u. a.[1]).

Einen integrierenden Teil des Volksschulsystems bildet ferner die Lehrerbildungsanstalt (Präparandie, Lehrerseminar, Normalschule usw.), welche den Grund zu dem Volksschullehrerstande legt. Das Erwachsen eines solchen ist jedoch nicht bloß von der Regelung der Vorbildung zum Lehramt abhängig, sondern auch von spontanen Bestrebungen innerhalb der Lehrerkreise; der deutsche Lehrstand samt seinen Vorbildungsanstalten ist durch die Volksschulpädagogik, wie sie sich seit Pestalozzi als ein besonderes Gebiet beruflichen Wissens und Könnens gestaltet hat, mitbedingt. Wenn L. v. Stein sagt, daß das deutsche Volksschulwesen auf der Wissenschaft beruht, wie das französische auf der administrativen Organisation, das englische auf der individuellen Kraft der Einzelnen und der Assoziationen[2]), so wird damit die Gestaltung der Volksschulpädagogik zur Wissenschaft vorweggenommen. Eine solche ist jedenfalls zu wünschen, aber nur im Rahmen der ganzen Pädagogik durchzuführen.

Vor Überschätzung dessen, was im Volksschulsystem und durch dasselbe erreicht worden, kann die Erwägung einesteils der Schwierigkeit seiner Aufgaben und anderenteils so mancher Unfertigkeit seiner Faktoren bewahren. Der Volksunterricht muß dem Bedürfnisse der arbeitenden Klassen nach Erweiterung ihres Horizontes und nach Erwerbung fördernder Kenntnisse entgegenkommen und doch eingedenk sein, daß die Volksjugend in dem engbegrenzten und bescheidenen Kreise der Arbeit ihren Halt in wirtschaftlicher und sittlicher Hinsicht zu suchen haben wird, und daß das erweiterte Wissen ohne Stärkung des Gewissens nur Werkzeug des Egoismus und der Leidenschaft wird. Mit der Bereicherung der Lehrpläne ist noch nicht Zuwachs an fruchtbarem Wissen und noch weniger an sicherem Können gegeben, wohl aber die Einheit und Gesamtwirkung des Unterrichts, deren er in seinem älteren anspruchslosen Zuschnitte sicher war, in Frage gestellt, zumal da die Methodik sich weit mehr auf die Bearbeitung der einzelnen Fächer als auf die konzentrische und zusammenstimmende Gestaltung des Lehrinhalts im ganzen geworfen hat. Bei der Lehrerbildung wiederholen sich die nämlichen Schwierigkeiten: das zukünftige Arbeitsfeld des angehenden Lehrers ist ein bescheidenes und erfordert mehr hingebendes Einleben in die Arbeit als vielseitiges Wissen und Interesse, und doch muß die Vorbildung für das Lehramt weiter ausgreifen und der intellektuellen Regsamkeit genugtun, die dem Lehrstand vermöge seiner neueren Entwickelung innewohnt. Die Gegensätze sind auf diesem Gebiete schärfer aufeinander gestoßen; sie fanden ihren Ausdruck einerseits in den Bestrebungen, deren Wortführer Diesterweg war, andererseits in den preußischen Regulativen von 1854. Jener stellte dem Lehrer die Aufgabe, „sich zum Mittelpunkte des Wissens und der Bildung in seinem Kreise zu machen, in Vielseitigkeit sich von keinem übertreffen zu lassen", insbesondere aber der Naturforschung obzuliegen, und bestimmte danach Ausmaß und Richtung des Seminarunterrichts. Die Regulative zeichneten dem Lehr-

---

[1]) Vgl. des Verfassers Vortrag: „Die Heilpädagogik im Ganzen der Erziehungsarbeit" im „Hochland" 1908, Heft 12. — [2]) Verwaltungslehre, V, S. 80.

seminar als Ziel vor, „das Unterrichtsmaterial der Elementarschule nach allen Beziehungen zur Durchdringung und Beherrschung zu bringen“, sie ersetzten die Pädagogik und Didaktik durch das Lehrfach der Schulkunde, entfernten den weltgeschichtlichen und den Literaturunterricht und erhöhten den religiösen Memorierstoff. Dieses System einer allzu knappen Konzentration, welches über die Traditionen der Harnisch, Zeller, Pestalozzi zurückgriff, hat nunmehr dem entgegengesetzten Platz gemacht; zugleich aber sind die Klagen über die zerfahrene Halbbildung und die Vielgeschäftigkeit des Lehrstandes wieder laut geworden. Es bleibt der Zukunft vorbehalten, den Bildungsstoff des Seminars einheitlich und mit durchgängiger Beziehung auf die fundamentalen Aufgaben der Volksschule und doch in dem Ausmaße, daß er ein berechtigtes Bildungsstreben ausfülle, zu bestimmen. Für diese Versöhnung der Gegensätze ist die gedeihliche Weiterbildung der Volksschulpädagogik eine wesentliche Bedingung; diese aber hat eine zu rasche Entwickelung in die Breite genommen, als daß sie nicht viel taube Saat hätte hervorbringen müssen; zur Berichtigung von manchem Verfehlten kann viel von dem historischen Interesse erwartet werden, welches jüngst auf diesem Gebiete erwacht ist.

2. Aus der Lateinschule ist unmittelbar das Gymnasialsystem, durch Abzweigung das wirtschaftliche Vorbildungswesen, wie es in der Realschule seine entwickeltste Gestalt erhalten hat, erwachsen.

Das moderne Gymnasium [1]) ist sowohl nach unten gegen die Elementarschule, als nach oben gegen die Universität bestimmt abgegrenzt, und zwar letzteres durch die Maturitätsprüfung (Abiturientenexamen, Baccalaureat [2]). Es vereinigt die doppelte Funktion, einesteils auf die Universität vorzubereiten, anderenteils im allgemeinen der Jugend die Voraussetzungen einer größeren, historisch gegründeten Weltanschauung zu geben; in ersterem Betracht ist es die Elementarschule der Wissenschaft, in letzterem eine Anstalt, welche einen gewissen Abschluß der Bildung gewährt. Für die ältere Lateinschule bestand eine ähnliche Doppelaufgabe, aber sie wies auf einen und denselben Punkt hin, auf die Latinität, welche zugleich das ABC der Wissenschaft und das Element verfeinerten Geisteslebens für jedermann war; die neuere Entwickelung, welche über den klassischen Lehrstoff hinauszugehen zwang, machte auch die beiden Zweckbestimmungen auseinandertreten; es fiel ein größeres Gewicht auf die positiven Kenntnisse, und die Stellung des Gymnasiums als Bildungsschule machte es unerläßlich, diese auch mit Rücksicht auf das im modernen Leben

---

[1]) Der Name ist nur in Deutschland und Österreich eingeführt; die entsprechenden Anstalten heißen in Italien außer Ginnasi auch Licei; in Frankreich Lycées oder Collèges, in Belgien Athénées, in der Schweiz Kollegien oder Kantonschulen, in England Colleges, High schools, Grammar schools, in Schweden Lärowerk. Vgl. Eckstein in Schmids Enzyklopädie, XI[1], S. 540. — [2]) Lateinschulen ohne Entlassungsprüfung bestehen noch in England, wo die Universitäten, jede für sich, matriculation examinations veranstalten; in Schottland und Holland fällt noch ein Teil der propädeutischen Studien in die Universitätsjahre; Schottland besitzt noch Pfarrschulen, in welchen Latein gelehrt wird, so daß es dort nicht auffallend erscheint, „wenn ein barfußgehendes Mädchen ein Cäsarkapitel und ein von der Feldarbeit herbeigerufener Knabe die Äneide übersetzt“. Eckstein, a. a. O., S. 558.

unmittelbar wirkende Wissen zu wählen. Die Beziehung des Gymnasiums zur Universität gebietet, den Lehrkursus desselben nach wie vor als einen einheitlichen festzuhalten und ihm den Charakter der Vorübung für das Studium zu bewahren, andererseits stellt das ganz oder teilweise absolvierte Gymnasium, sozusagen, eine Bildungsgröße dar, mit welcher die Gesellschaft rechnet und die auch der Staat zu bewerten nicht umhin kann. Das moderne Gymnasium muß nicht nur mit einem namhaft erweiterten Lehrstoffe, sondern auch mit verschiedenen Kategorien von Schülern arbeiten, von denen ein Teil seine Lebensziele in Gebieten sucht, die zu Wissenschaft und Altertum nur sehr entfernte Beziehungen haben. Diese „praktisch gestimmten" Elemente bilden für den Gymnasialunterricht eine Last und eine Gefahr, indem sie ihn der höheren Aufgabe zu entfremden drohen, aber sie bezeichnen zugleich einen Teil des sozialen Machtbereiches der Anstalt, die nicht darauf verzichten darf, weitere Kreise mit ihren Bildungsstoffen wenigstens zu tingieren.

Das Gymnasialwesen der Kulturstaaten nimmt zu diesen seinen modernen Aufgaben eine verschiedene Stellung. England ist zu einer Regelung des ganzen Bildungsgebietes noch gar nicht vorgeschritten; seine alten, auf Stiftungen beruhenden und von Kuratorien verwalteten Lateinschulen sind weder gelehrte Vorbildungsanstalten, noch irgend welchen praktischen Zwecken dienstbar, sondern sehen ihre Aufgabe darin, durch liberal studies gentlemen heranzubilden; ihre Kurse bilden eine strenge Einheit, die modernen Disziplinen sind schwach vertreten. Sie bewahren den Typus des 16. Jahrhunderts, ohne doch als bloße Erbstücke zu gelten; vielmehr entspricht es dem konservativen Sinne der Engländer, in ihnen den Zusammenhang mit der Vergangenheit zu sehen, und sie erkennen darin einen Schutz ihrer Nationalität gegenüber den kosmopolitischen Einwirkungen der Gegenwart. Neben ihnen besteht ein junger Anwuchs von privaten gymnasialen Anstalten ohne planmäßige Organisation; die Einrichtung, an das Absolvieren irgend welcher Schulen gewisse Berechtigungen zu knüpfen, ist den Engländern fremd und anstößig; Bildung aller Art gilt ihnen durchaus als Privatangelegenheit.

Einen noch älteren Typus bewahren die katholischen Gelehrtenschulen in Ländern mit Unterrichtsfreiheit: Belgien, Holland, Schweiz, Vereinigte Staaten u. a. Das sechsklassige Gymnasium bildet den Unterbau, das zweiklassige Lyceum den Oberbau; jenes hat in den alten Sprachen, dieses in der Philosophie den Hauptgegenstand. Die Klassen führen noch vielfach die alten Namen: Grammatik, Syntax, Rhetorik usw. Das Latein ist in den höheren Klassen teilweise Unterrichtssprache; Naturbeschreibung, Geographie und Geschichte werden in den Unterklassen begonnen; die Naturlehre ist den Lycealklassen zugewiesen. Die Ratio studiorum Societatis Jesu von 1832 kann als Typus dieser Gymnasialform gelten; das Buch P. Pachtler S. J.: „Die Reform unserer Gymnasien", Paderborn 1883, ist die Apologie desselben[1]).

In den Fluß der jeweiligen Zeitbestrebungen erscheint das Gymnasial-

[1]) Vgl. des Verfassers Vortrag: „Die alte katholische Gelehrtenschule" in „Aus Hörsaal und Schulstube", S. 289—301.

wesen Preußens gestellt, dem sich die anderen deutschen Staaten mehr oder weniger anschlossen. Die im Jahre 1816 unter Mitwirkung von F. A. Wolf und W. v. Humboldt ausgearbeitete „Unterrichtsverfassung" setzte den Gymnasien hochgreifend das Ziel, „ihren Zöglingen nicht nur zu dem Maß klassischer und wissenschaftlicher Bildung zu verhelfen, welches zum Verstehen und Benutzen des systematischen Vortrags der Wissenschaften auf Universitäten erforderlich ist, sondern sie auch mit der Sinnes- und Empfindungsweise einer veredelten Menschheit auszurüsten". Bei der Wahl der Lehrgegenstände wird davon ausgegangen, daß „ein jeder seine wissenschaftlichen und Kunstanlagen überhaupt sowohl, als auch für die besonderen wissenschaftlichen Fächer versuchen und so weit wie möglich üben müsse". Es ist somit die Vereinigung der klassischen Richtung und der enzyklopädischen Tendenz, welche angestrebt wird. Die Ministerialverordnung von 1837, das sogenannte „blaue Buch", hervorgerufen durch Lorinsers Aufsatz: „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen", nimmt mit einigen Einschränkungen wesentlich den Standpunkt der Unterrichtsverfassung ein und ebenso der Lehrplan von 1856; dagegen bevorzugen die Lehrpläne von 1882 den Enzyklopädismus auf Kosten der klassischen Studien; neben die Gymnasien treten die Realgymnasien, gleich jenen mit neunjährigem Kursus, aber ohne Unterricht im Griechischen; im Gymnasium wird die Stundenzahl für den Religionsunterricht und für die alten Sprachen herabgedrückt zugunsten der modernen Fächer. Die Vollendung dieser Reform, 1892, drängte den klassischen Unterricht noch mehr zurück, indem sie den lateinischen Aufsatz bei der Abiturientenprüfung beseitigte. Die Billigkeit würde verlangen, daß von dem klassisch-enzyklopädischen Gymnasium der „Unterrichtsverwaltung" neben dem polymathischen Realgymnasium eine zweite Schulform abgezweigt würde, welche den fundamentalen Lehrfächern genugtut. Auf eine solche Vorbildungsanstalt haben die Fakultäten und Studien, welche der unverkürzten klassischen Vorstudien bedürfen: Theologie, Altertumskunde, Linguistik, Geschichte, Philosophie, einen vollgültigen Anspruch. Den immer wiederholten Abzweigungen nach links sollte einmal eine solche nach rechts folgen, den Zugeständnissen an die Zeitbestrebungen eine Kräftigung der Zusammenhänge mit der Vergangenheit. Es war ein großer Mißgriff, Gymnasien, wie das Joachimsthalsche, das graue Kloster in Berlin und andere, die einen alten Ruhm von Pflegestätten der klassischen Studien besaßen, auf das Niveau der amorphen Gymnasien der Lehrpläne von 1882 und 1892 herabzudrücken, anstatt sie vielmehr zu Vertretern einer besonderen Schulform zu erheben, worauf die höheren Bedürfnisse des geistigen Lebens hinweisen. Gleich voreilig gab Sachsen seine Fürstenschulen, Württemberg seine gediegenen Lateinschulen preis. — Der äußeren Form nach hat das preußische Gymnasium den alten Typus der sechsklassigen Lateinschule festgehalten, aber auf neun Jahreskurse erweitert; die Abstufung ist die in Unter-, Mittel- und Oberklassen, die jedoch nicht scharf abgesetzte Glieder bezeichnen. Die Anstalten haben einen konfessionellen Charakter, der sich aber nicht auf die dem Staate vorbehaltene Lehrverfassung erstreckt, wodurch die Entfaltung eines freien, auf religiöse Prinzipien gebauten Lehrwesens hintangehalten wird.

3. Von den deutschen Staaten hat Bayern die Anregungen, welche die deutsche Renaissance der Schule bot, im Gymnasialwesen am reinsten ausgearbeitet. Der Philhellenismus eines Ludwig I., der die Hauptstadt mit griechischen Bauten schmückte, gab auch den Gymnasien den klassischen Unterricht zum Mittelpunkte. Die Schulordnung von 1830 fußt auf dem Lehrplane, den Friedrich Thiersch, der Schüler G. Hermanns und Herbarts, ausgearbeitet hatte. „Der ganze Unterricht bewegt sich um klassische Schriftsteller als Mittelpunkt; Deutsch, Geschichte, Philosophie schließen sich aufs engste an die klassische Lektüre; selbst Religion und Mathematik streben danach. Was unter dem Namen Konzentration von allen gymnasial-reformatorischen Bestrebungen seit den dreißiger Jahren gesucht wird, ist hier aufs vollkommenste ins Werk gesetzt. Innere Einheit, Einfachheit und durchgreifender Zusammenhang macht diesen Lehrplan zu einem in seiner Art vollkommenen [1])." Die Lateinschule, der Unterbau des Gymnasiums, ist auf Bewältigung des Formellen und Technischen der Sprache angelegt; das eigentliche Gymnasium, der Oberbau, führt in die Werke der Alten ein, mit Hervorhebung der philosophischen Seite; daneben blieb philosophisch-propädeutischer Unterricht erhalten. Bei seinen trefflichen Absichten war es Thiersch leider nicht gegeben, die Anknüpfungspunkte für seine Reform, welche eine pietätsvollere Auffassung in dem älteren Schulwesen leicht hätte finden können, wahrzunehmen und das Neue organisch an das Alte anzuschließen; aber auch so gehört sein Werk zu den bedeutendsten neueren Schöpfungen im Gebiete des Bildungswesens, und hat Bayern eine charakter- und stilvolle gelehrte Vorschule bewahrt.

Das Gymnasialwesen Österreichs hielt sich bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts im wesentlichen an die Traditionen der älteren Ordensschule, lenkte aber mit der von Bonitz und Exner durchgeführten Reform von 1849 in die Bahn des preußischen ein, ohne doch ganz mit seiner Geschichte zu brechen. Der achtklassische Kursus beruht nach dem „Organisationsentwurf" auf der Zusammenfassung der alten vier Grammatikal-, der zwei Humanitätsklassen und des philosophischen Bienniums; das vierklassige Untergymnasium führt jeden seiner Lehrgegenstände zu einem relativen Abschluß und behandelt Geschichte, Mathematik und Naturkunde in populärer Weise und praktischer Richtung, welche Fächer im Obergymnasium wiederkehren und von „mehr wissenschaftlichem Standpunkte" gelehrt werden sollen, was bei der Mathematik zu dem Mißstande führt, daß ihr Stoff beide Male in Eile und ohne Durchübung vorgenommen wird. Das ganze Gymnasium hat den Zweck, „eine höhere allgemeine Bildung unter wesentlicher Benutzung der alten klassischen Sprachen und ihrer Literatur zu gewähren und hierdurch zugleich für das Universitätsstudium vorzubereiten". Der Schwerpunkt liegt nicht im klassischen Unterricht, sondern „in der wechselseitigen Beziehung der Unterrichtsgegenstände aufeinander"; die Realien sind ausgiebig vertreten; für das Studium der Alten ist der literarisch-historische Gesichtspunkt über den sprachlichen gestellt, das Lateinschreiben ist als Lehrziel aufgegeben; die Philosophie ist als Propädeutik

[1]) Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, Leipzig 1885, S. 659.

Lehrgegenstand der oberen Klassen. Der Lehrplan ist vorgeschrieben, Instruktionen bestimmen den Unterricht bis ins einzelne; der vorgeschriebene Lehrstoff ist für die ausgeworfene Stundenzahl allenthalben zu groß, die Zahl der Schuljahre um eines zu klein. Die Anstalten sind der Mehrzahl nach staatlich; kommunale und Ordensgymnasien erhalten das Öffentlichkeitsrecht nur, wenn sie den staatlichen genau konformiert sind. Die Zugeständnisse an die Zeitbestrebungen beim Inslebentreten der Reform haben wenigstens das Gute gehabt, das österreichische Gymnasium vor weiteren Einbußen zu schützen und ihm eine ruhige Entwickelung zu sichern[1]).

Das französische Lycée hat einen dreistufigen Aufbau; die beiden niederen Abteilungen, die zweiklassige Division élémentaire und die dreiklassige Division de Grammaire, haben in der gründlichen und abschließenden Einprägung der französischen, lateinischen und griechischen Grammatik ihre Hauptaufgabe; die drei Klassen, aber vier Schuljahre umfassende Division supérieure bereitet sowohl für das Baccalauréat ès lettres als das Baccalauréat ès sciences vor; das von dem Minister Fourtoul 1852 eingeführte Bifurkationssystem, welches die höhere Abteilung in eine humanistische und eine realistische Sektion zerlegte, wurde (durch Duruy 1863) formell aufgehoben, allein die Verquickung von Obergymnasium und Oberrealschule nicht beseitigt. Die Lyceen sind mit Pensionaten verbunden; sie bilden einen Teil der staatlichen Université und haben eine bis ins einzelne konforme Einrichtung; der Vorbildung ihrer Lehrkräfte dient die École normale supérieure in Paris, deren Zöglinge in den Schulwissenschaften und der Schulpraxis geübt werden und daneben Fakultätsvorlesungen besuchen. Neben den staatlichen Lyceen bestehen kommunale Anstalten, die Collèges communaux, von Stadtgemeinden unterhalten, der Université unterstellt, aber von ungleichmäßiger Organisation, zum Teil bloß der wirtschaftlichen Vorbildung dienend; eine andere Ergänzung des staatlichen Sekundärunterrichts bilden die Petits séminaires, zunächst als Vorschulen der bischöflichen Seminarien ins Leben gerufen, aber auch zur Vorbereitung für weltliche Studien eingerichtet und viel benutzt, aber durch die kirchenfeindlichen Regierungen entrechtet und in ihrem Bestande bedroht.

4. Wenn das Gymnasium bei größerer oder geringerer Anbequemung an allgemeinere Bildungsbedürfnisse doch seine Stellung als Vorschule für die „liberalen Berufsarten" bewahrt, dient die von ihm abgezweigte Realschule zur Vorbereitung auf diejenigen Funktionen der wirtschaftlichen Tätigkeit, welche gewisse wissenschaftliche Kenntnisse, Verständnis für den internationalen Charakter der Arbeit und damit einen weiteren Ausblick überhaupt verlangen. Die ersten Versuche, dieselbe zu organisieren, gehören dem 18. Jahrhundert an; zu festeren Formen gelangte sie aber erst, als sich der höhere technische Unterricht, in welchem sie einen festen Beziehungspunkt fand, fixiert hatte und zugleich der Staat aus der anfänglichen Reserve, die er der jungen Anstalt gegenüber eingenommen, herausgetreten war; einen ausgeprägten Charakter und eine präzis zu be-

---

[1]) Vgl. des Verfassers Schrift: „Das Prager pädagogische Universitätsseminar". Wien 1901, Herder.

stimmende Stellung im System des Bildungswesens hat sie heute noch nicht. Das nächste Streben der Vertreter der Realschule ging dahin, ihr gleich dem Gymnasium eine wissenschaftliche Grundlage zu geben; aber die einen suchten diese in den mathematischen und Naturwissenschaften, so daß die Realschule das auf die historischen Wissenschaften begründete Gymnasien ergänzen sollte (Spillcke, Köchly u. a.); andere verlegten den Schwerpunkt der Realschulbildung in Humanitätsstudien, aber moderne, so daß dieselbe in der modernen Philologie die Grundwissenschaft zu suchen habe, welche das Gymnasium an der klassischen von alters her besitzt (K. Mager); wieder andere sahen die Bedingung des Gedeihens der jüngeren Anstalt in der möglichst engen Anlehnung an die ältere, speziell in der Herstellung eines gemeinsamen Unterbaues beider. Besonders wurde in den bewegten Jahren 1848 und 1849 von der Verschmelzung beider Schulen die Annäherung der Beamten- und Bürgerbildung und damit der Ausgleich der Stände erhofft; von dem Realgymnasium werden noch heute Erwartungen gehegt, jedoch ist nicht einmal der Begriff fixiert, indem darunter bald jener gemeinsame Unterbau (so bei dem 1863 in Österreich versuchten Experimente), bald die darauf sich aufbauenden Realklassen (so in den Debatten der preußischen Landeslehrerkonferenz von 1848), bald endlich eine Schule mit gymnasialen Zielen für das Latein, aber ohne Griechisch (so in den preußischen Lehrplänen von 1882), verstanden wird.

In Preußen wurde der geschichtliche Zusammenhang von Gymnasium und Realschule insofern bewahrt, als die letztere bis 1882 das Latein als Lehrgegenstand mit den Zielen der mittleren Gymnasialklassen festhielt, worin nun das Realgymnasium sein Erbe wurde, während die Realschule auf den modernen Sprachen fußt. In Österreich war das Realschulwesen anfänglich ein Teil des Volksschulwesens und gewann erst als Vorstufe für technische Studien eine selbständige Bedeutung; das Statut von 1851 gibt der Realschule einen fachschulmäßigen Charakter, und erst die neuere Entwickelung hat das humanistische Element wenigstens in der Gestalt der neueren Sprachen einigermaßen zur Geltung gebracht. Frankreich besitzt kein eigentliches Realschulwesen; der von demselben vertretene Unterricht fällt teils der Instruction secondaire, teils Fachschulen zu.

In dem weiten Felde zwischen der Volks- und Hochschule haben die modernen Bildungsbedürfnisse zahlreiche Anstalten entstehen machen, welche verschiedene soziale Beziehungspunkte haben und darum zu keinem Systeme zusammentreten; fachlicher Natur sind: die Handels- und Gewerbeschulen, die landwirtschaftlichen Schulen, die Institute zur militärischen Vorbildung u. a.; allgemeine Bildungsziele verfolgen die höheren Mädchen- oder Töchterschulen, amorphe Anstalten, deren didaktische Ausarbeitung hintangehalten wird teils durch die Unbestimmtheit ihrer Ziele, teils durch das der älteren Zeit fremde Vorurteil, daß die weibliche Intelligenz stark genug sei, ein buntes Vielerlei zu verarbeiten, aber zu schwach, um eine ernstliche Schulung zu ertragen.

5. Den Verkehr der Wissenschaft mit dem allgemeinen geistigen Leben und mit der höheren Berufstätigkeit rege zu erhalten, war in früheren Perioden

das Vorrecht der Universität gewesen; die moderne Zeit hat die Berührungen der Wissenschaft mit der Arbeit außerordentlich vermehrt und für Gebiete, in denen früher praktische Unterweisung genügte, wissenschaftlichen Kenntniserwerb notwendig gemacht. Für die künstlerische Ausbildung reicht das Atelier nicht mehr aus, seit Kunstgeschichte, Ästhetik, Anatomie für das Kunstschaffen eine konstitutive Bedeutung gewonnen, und ebensowenig für die technische die Werkstatt, für die höhere kaufmännische das Kontor, für die militärische das Lager, seit Technologie, Handels- und Kriegswissenschaften mitbestimmende Elemente jener Wirkungskreise geworden sind. Das Bedürfnis wissenschaftlicher Studien für berufliche Zwecke ist über die Universität hinausgewachsen und hat sich besondere Anstalten geschaffen, welche als Akademien, Hochschulen usw. jener an die Seite zu treten beanspruchen. Man hat zu Zwecken der Verwaltung den Begriff eines Hochschulwesens aufgestellt, welcher diese jüngeren Institute und die alte Wissenschaftsschule einbegreifen soll; allein es werden damit disparate Erscheinungen zusammengefaßt. Die Universität teilt wohl mit jenen Anstalten die Tendenz, der beruflichen Arbeit mit der Wissenschaft Fühlung zu geben, aber sie hat obenein die höhere Aufgabe, Forschung und gelehrte Kenntnis um ihrer selbst willen zu pflegen und damit einer Geisteskultur das Medium zu gewähren, die wir noch heute mit dem antiken Ausdrucke eine liberale nennen können. Die Verwaltung kann von einem Hochschulwesen sprechen, die Gesellschaft aber kennt keine Hochschulbildung, sondern nur eine Universitätsbildung, und sie betrachtet diese als eine einheitliche trotz des verschiedenen Lehrinhalts der vier Fakultäten. Die Einheit und der eigentümliche Charakter der Universität waren früher deutlicher gekennzeichnet durch die privilegierte Stellung und durch die gelehrte Amts- und Unterrichtssprache, aber das Verständnis dafür ist mit Wegfall dieser äußeren Merkmale nicht verloren gegangen und man hat es wiedergefunden, wo es in der Aufklärungsepoche abhanden gekommen war. Es betätigt sich darin, daß man das Band, welches die Fakultäten zusammenhält, trotz des partikularistischen Charakters des modernen Wissensbetriebes vor dem Zerreißen bewahrt und daß man dem Universitätsunterrichte das Privilegium der Lehr- und Lernfreiheit, trotz der Abneigung des Zeitgeistes gegen das Privilegienwesen, erhält, indem man mit Recht in dieser Einheit und Freiheit den Ausdruck, die Gewähr für eine ideale Bewertung der Wissenschaft und für die Erhaltung des Zusammenhanges der Universitäten mit ihrer Geschichte erblickt.

Die Staaten des deutschen Kulturkreises, von denen dies vorzugsweise gilt, haben mit Festhaltung der historischen Grundform der Universität für deren Anpassung an die praktischen Aufgaben durch Maßregeln sekundärer Natur, wie Einrichtung von Seminarien, Festsetzung von Pflichtvorlesung u. a. Sorge getragen; anders England, welches auch hierin die alten Traditionen im ganzen Umfange festhält, indem es der Universität und deren Kollegien lediglich den allgemein-wissenschaftlichen Unterricht zuweist, alle Vorbildung für den Beruf aber in die Stätten der Ausübung desselben verlegt; Frankreich hat, im falschen Streben nach der Einheit eines staatlichen Lehrwesens, die Einheit der Wissenschaftsschule geopfert und zudem die philosophische Fakultät in die Faculté

des lettres und die Faculté des sciences gespalten; nur an dem Collège de France besitzt es eine der deutschen Universität einigermaßen verwandte Anstalt, und die ruhmreichen altfranzösischen Traditionen sind in den in den letzten Jahrzehnten errichteten katholischen Universitäten erneuert worden; der Reichtum Frankreichs an wissenschaftlichen Spezialinstituten, worin es andere Länder unbestritten übertrifft (École des langues orientales, École des chartes, Muséum d'histoire naturelle, Bureau des longitudes, Conservatoire des arts et des métiers u. a.), bietet doch keinen Ersatz für das Aufgeben einer Institution, an welche sich Erinnerungen der Nation knüpfen, die sie hochzuhalten allen Grund hat.

6. Als Ganzes betrachtet läßt sich das moderne Bildungswesen, zumal da, wo es auf dem Volksschulsysteme ruht und mit der Universität abschließt, wohl mit einem vielverzweigten Kanalsystem vergleichen, welches von zentralen Becken aus seine Wasseradern tränkend und befruchtend auf weiteste Strecken aussendet; es erhebt die Bildungsarbeit zu einer geregelten Funktion des Sozialkörpers, durch das öffentliche Recht gestützt, von dem allgemeinen Interesse getragen; es arbeitet wirksam an der intellektuellen Angleichung der Menschen und ist bemüht, die verschiedenen Niveaus, auf welchen sich diese vollzieht, stetig zu erhöhen. Ein vielseitiger Unterricht, der darum vielfache Berührung mit den verschiedenen Anlagen und Fähigkeiten hat, sorgt dafür, daß diese, wo immer sie sich finden mögen, Nahrung erhalten und zum Nutzen der Gesellschaft zur Entwickelung gelangen; ein geordnetes Prüfungssystem überwacht die Verarbeitung des Dargebotenen durch die Individuen und sichert den höheren Bildungsstufen und den Berufskreisen den Zuzug allseitig qualifizierter Elemente; geistige Arbeit aller Art wird aufgeboten, um leitend, lehrend, organisierend das vielgliedrige Gebilde auszubauen und zu vervollkommnen.

Dennoch wird man nicht sagen können, daß damit alles überboten, ja auch nur verwertet wäre, was ältere Zeiten von Bildungsveranstaltungen besessen haben. Der Zug der modernen Organisation auf das Ganze und Große ist über manches hinweggeschritten, was in den Neubau nicht hineinpaßt, aber doch seine Bestimmung wohl ausfüllte und keineswegs ersetzt ist. Man hat mit Recht über das Zurückgehen der kleineren deutschen Universitäten geklagt, welche mit ihren bevorzugten Schwestern, die mit der ganzen Fülle moderner Lehrveranstaltungen ausgestattet sind, nicht mehr Schritt halten können, und in Wahrheit würden mit dem Eingehen dieser Anstalten bedeutsame und eigentümliche Quellen deutscher Bildung versiegen. Leichter wird man vielleicht die vielgestaltigen Landgymnasien missen mögen, wie sie früher, dem individuellen Bedürfnisse der einzelnen Orte angepaßt, bestanden, jetzt aber überall die Normalform des Gymnasiums angenommen haben; und doch hatten auch diese zwanglosen Variationen des gymnasialen Typus ihren Wert; es liegt auch darin etwas von erziehender und plastischer Kraft, daß die Schule mehr ist als ein Exemplar der Gattung, und man hat unbefangen einen Vorzug der englischen alten Lateinschulen darin anerkannt, daß jede von ihnen ein Individuum, man könnte sagen ein Charakter ist. Selbst im Volksschulwesen kann durch die Uniformierung des Unterrichts lokaler und traditioneller Eigentümlichkeit Abbruch

geschehen und eine und die andere, wennschon bescheidene Quelle volkstümlichen Geisteslebens verschüttet werden.

Das moderne Schulwesen hat der Bildung große Heerstraßen eröffnet und es damit dem Bildungsstreben erspart, seine Pfade zu suchen, aber zugleich das Einschlagen solcher Pfade erschwert. Früherhin war der häusliche Unterricht ein blühender Zweig des Bildungswesens; von Locke bis Herbart fußte auf ihm vorzugsweise die pädagogische und didaktische Reflexion, die damit allerdings ihren Gesichtskreis verengte, aber dafür das Verständnis der individuellen Seite der Erziehungs- und Bildungsarbeit vertiefte und dem kollektiven Unterrichte die wertvollsten Anregungen geben konnte. Heute ist der häusliche Unterricht bedeutungslos geworden; kaum im stande, die hochgespannten Ziele der Schulbildung zu erreichen, muß er sich stets in der Nähe des öffentlichen Unterrichts halten und sind ihm originelle Versuche versagt. Aber das Haus ist nicht nur unfähig geworden, den Schulunterricht zu ersetzen, sondern auch dazu, ihn nach seiner Individualität zu verarbeiten; die Schule nimmt Zeit und Kraft ihrer Angehörigen derart in Anspruch, daß, wenn man öfter laut gewordenen Klagen Berechtigung zuschreiben darf, der Lernende kaum des häuslichen Lebens froh werden kann, geschweige der Beitrag zur Geltung zu kommen vermag, den die Familie, die auch im intellektuellen Gebiete eine Funktion hat, gewähren soll.

In jedem Betracht ist das moderne Bildungswesen mehr angelegt auf Angleichung der Köpfe und Verwertung der Anlagen als auf Hervorbringung der eigenartigen, ausgestalteten Persönlichkeit; sein reicher Lehrstoff befriedigt die geistigen Bedürfnisse, ehe sich diese zu individuellem Interesse, zu persönlicher Wißbegierde steigern können; die von ihm auferlegte Pflichtarbeit gestattet dem Lernenden erst spät, nach eigenem Sinn und Geschmack sein Studium zu gestalten, falls überhaupt die Regungen solchen Sinnes und Geschmackes nicht im Entstehen niedergehalten worden; seine Organisation bringt ein allgemeines Lernen und Arbeiten in Gang, aber begünstigt es, daß zu herrschenden Motiven dafür Gewöhnung, Aussicht auf künftige Verwertung, bestenfalls Pflichtgefühl werden, gegen welche die spontanen und individuellen Bildungstriebe zurücktreten; sein System ist umfassend angelegt, aber es umspannt doch nicht alle Faktoren des geistigen Wachsens und Werdens, sondern schädigt die einen, wenn es den anderen genugtun will.

Zweiter Abschnitt.

Die Bildungszwecke.

I. Teleologische Analyse der Bildungsarbeit.

§ 31.

Die triebartigen Motive.

1. Es ist dem Menschen verliehen, seinem Handeln Zwecke zu setzen, ein Erkanntes als Ziel des Strebens zu befestigen und Strebensziele zu erkennen, sich bewußt anzueignen. Aber es fehlt viel, daß bloß Zwecksetzungen sein Handeln bestimmten, vielmehr stellen die Motive desselben ein mannigfaltiges Geflecht von bewußtem Wollen, halbgeklärtem Begehren, ziellosem Drange dar. Darum gibt sich die auf die Zergliederung von Motiven gerichtete Reflexion, mag sie es nun mit dem Alltagstreiben oder mit geschichtlichen Taten zu schaffen haben, nicht damit zufrieden, leitende Gedanken aufzuweisen, sondern sie sucht in das dunkle Gebiet vorzudringen, wo Freiheit und Nötigung ineinander spielen; besonders aber sieht sie sich, wenn es sich um stehende, unter anderen und anderen Verhältnissen immer wiederkehrende menschliche Betätigungen handelt, veranlaßt, nach Triebkräften primitiverer Natur, als Zwecksetzungen es sind, zu suchen.

Zu den Betätigungen dieser Art gehört nun auch die Bildungsarbeit, d. i. das Streben nach geistigem Erwerb und innerer Gestaltung und die demselben entgegenkommende Bemühung, eine Arbeit, welche sich zwar in den Bildungsidealen mehr oder weniger scharf bestimmte Zielpunkte setzt, zugleich aber mit Kräften schafft, die auf Triebe der menschlichen Natur zurückgehen und deren Weben die Voraussetzung des bewußten Strebens nach jenen Idealen bildet. Diese triebartigen Motive der Bildungsarbeit sind aber in der Nähe der spontanen Regungen zu suchen, in welchen die Anfänge der Wissenschaft, der Kunst, des Schaffens aller Art liegen, und sie fallen zum Teil mit diesen zusammen.

Aristoteles, welcher mit Vorliebe die Bewurzelung des menschlichen Tun und Treibens in den ursprünglichen Anlagen verfolgt, schreibt dem Menschen ein ihm von Natur innewohnendes Streben nach dem Wissen, eine allgemeine

Lust am Lernen und einen angeborenen Hang zum Nachbilden zu[1]), und Platon erblickt in dem Drange des lebenden Wesens nach Gebrauch seiner Glieder und seiner Stimme das Element, aus welchem sich unter der Zucht der Gottheit die Werke der Musen gestaltet haben[2]). An Erörterungen der Peripatetiker sich anlehnend, preist Cicero den Wissenstrieb als Bürgschaft der idealen Natur des Menschen[3]). Die Alten sprechen von einem *ὁρμὸν*, Vordringen, oder, mit noch stärkerer Hervorhebung des Instinktiven, von einem *ὀργᾶν πρὸς τὰ μαθήματα*, sehnendem Hinstreben zur Wissenschaft, und auch in ihren Vergleichungen des Bildungsuchens mit dem Schaffen der Tiere, besonders der Bienen, spricht sich das Verständnis des bei jenem mitwirkenden dunkeln Dranges aus; sie sehen in der Lust, mit welcher die Kinder Märchen und wunderbarer Kunde lauschen, das Erwachen des Wissenstriebes und berufen die Poesie dazu, diese Regungen immer frisch zu erhalten[4]). Ein christlicher Denker, Nicolaus von Cusa, faßt diesen Drang noch tiefer als die Alten: „Wissen und Denken", sagt er, „mit dem Auge des Geistes die Wahrheit sehen, macht immer Freude; je älter der Mensch wird, desto größere Freude gewährt ihm dies; je mehr er sich demselben hingibt, desto mehr wird das Verlangen nach dem Besitze der Wahrheit gesteigert", und weiter: „Wie das Herz wahrhaft nur in der Liebe lebt, so der Geist in dem Ringen nach Erkenntnis und Wahrheit[5])."

Die Beobachtung der Kinder ist vor allem geeignet, dieses instinktive Element der geistigen Tätigkeit erkennen zu lassen. Es tritt dasselbe nicht bloß in jener Märchenlust hervor, sondern in dem allseitigen empirischen Interesse, wie es, zumal bei begabten Kindern, jeden Augenblick in eine Menge Fragen auszubrechen bereit ist. Das Treibende ist dabei nicht die Neugierde allein oder das Vergnügen an der Mannigfaltigkeit der Eindrücke, vielmehr wirkt das Verlangen zu wissen und zu erkennen mit; wenn man die Kinder fragt, ob man ihnen eine schöne oder eine wahre Geschichte erzählen soll, so wählen sie stets die wahre, und wenn sie dann auch ein Märchen dafür gelten lassen, so zeigt sich doch in dem noch unverstandenen Respekt vor dem Wahren das Hinstreben auf ein Positives, dem Spiele der Willkür Entrücktes. Etwas Ähnliches liegt den Fragen nach den Namen der Dinge zugrunde, weil erst der benannte Gegenstand gleichsam seinen Platz in der Ordnung der Dinge einnimmt und der von allen gebrauchte Name das Wissen von ihm als gültiges legitimiert, Vorstellungen, die, selbstverständlich nur als dunkles Gefühl in der Kinderseele wirken. In den Fragen nach dem Warum? sind die ersten Regungen des spekulativen Interesses unverkennbar; sie sind Zeugen von dem Suchen nach objektiver Verknüpfung der Dinge und Vorgänge untereinander und können,

---

[1]) Ar. Met. I, 1, p. 980: *Πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει.* Poet. 4, p. 1448: *μανθάνειν οὐ μόνον τοῖς φιλοσόφοις ἥδιστον ἀλλὰ καὶ τοῖς ἄλλοις, ἀλλ' ἐπὶ βραχὺ κοινωνοῦσιν αὐτοῦ.* Ibid. *τὸ γὰρ μιμεῖσθαι σύμφυτον τοῖς ἀνθρώποις ἐκ παίδων ἐστίν.* — [2]) Plat. Legg. II, p. 653. — [3]) Cic. de fin. V, 18, 48: Tantus est igitur innatus in nobis cognitionis amor et scientiae, ut nemo dubitare possit, quin ad eas res hominum natura nullo emolumento invitata rapiatur, cet. — [4]) Strab. I, p. 19. — [5]) J. Janssen, Geschichte des deutschen Volkes, I[15], S. 4.

wenn sie auch oft in ein Fragespiel auslaufen, als Ansätze zur Gewinnung eines Weltbildes betrachtet werden. Ein sehr reges Bedürfnis nach Gestaltung der Gegenstände, nach Nachbildung des Gesehenen, nach Kraftbetätigung aller Art geht allem Fertigkeitserwerb voran und kann selbst solchen vermitteln. Etwas vorgeschritteneren Alter gehört die Lust des Sammelns an, die Freude an einem sich Stück um Stück vermehrenden Besitze; zunächst auf sinnliche Dinge: Insekten, Pflanzen, Marken, Münzen, Ansichtskarten usw., gerichtet, läßt sich der Sammelgeist auf minder Greifbares lenken, und der Knabe, der Namen, Vokabeln, Etymologien, Sprichwörter usw. sammelt, kann schon etwas vorwegnehmen von der Passion, mit welcher der Polyhistor an seinen Kollektaneen arbeitet.

2. In Regungen dieser Art liegen die Keime noch ungeschieden beisammen, die sich später unter günstigen Umständen als Liebe zur Wissenschaft, als Neigung zur Kunst, oder als Bildungstreben entwickeln; aber auch in diesen bleibt etwas von einem instinktiven Zuge, der beim Genie wegweisend und maßgebend hervortritt, beim Talent bedeutsam mitwirkt, bei mäßiger Begabung sich zwar der Beobachtung entzieht, aber darum nicht zu verschwinden braucht. Bei hochentwickeltem Geistesleben ist die auf jenes Unbewußte zurückgehende Grundstimmung eine andere beim Forscher, eine andere beim Künstler und wieder eine andere bei demjenigen, der vorzugsweise seine innere Gestaltung sucht, und der Wissensdurst, der künstlerische Trieb und der Bildungsdrang treten bestimmt auseinander. Was den Forscher treibt, ist der Drang, das Gegebene zu ergreifen und unverfälscht in seinen Geist zu fassen, die höchste Anspannung der Selbsttätigkeit aufzuheben in die höchste Empfänglichkeit, alle Spontaneität daran zu setzen, um zu reinster Rezeption zu gelangen; die instinktiven Impulse des Künstlers drängen ihn, ein Stück seines Selbst in die Wirklichkeit zu setzen, empfangend verhält er sich gegen sich selbst, und das Empfangen geht in das spontane Schaffen aus; das auf die innere Gestaltung, also die Bildung im engeren Sinne gerichtete Streben ist minder selbstlos und nicht gleich energisch; es geht auf Empfangen und Verarbeiten, Schaffen und Genießen aus und kehrt von jeder partiellen Anspannung der Spontaneität und Rezeptivität zum Gleichgewicht des ganzen Selbst zurück; es ergreift die äußere Welt, um sie kennen zu lernen, nicht um sie zu ergründen, es hegt die inneren Bilder, nicht um sie wirklich zu machen, sondern um draußen die antwortenden Gegenbilder zu suchen und dadurch das Innere völlig zum Ganzen und zum Gewissen zu steigern [1]). Dieser Drang kann Forschern und Künstlern innewohnen, und sie sind es vorzugsweise, die sein Weben in Worte gefaßt haben, weshalb wir uns an sie wenden müssen, um ihn kennen zu lernen, allein er fällt darum nicht mit dem Triebe der Forschung oder des Kunstschaffens zusammen. Mit feinster Selbstbeobachtung hat besonders Goethe diesen Instinkt nach geistiger Gestaltung charakterisiert und ihn wohl unterschieden von der inneren Nötigung des Dichters und Künstlers; Wilhelm von Humboldt spricht nicht als Forscher, sondern als Selbstbildner, wenn er sagt: „Ich kann kaum der Begierde widerstehen, so

---

[1]) Goethe, Winckelmann, Ausgabe letzter Hand 37, 18.

viel als immer möglich sehen, wissen, prüfen zu wollen; der Mensch scheint doch einmal dazu da zu sein, alles, was ihn umgibt, in sein Eigentum, in das Eigentum seines Verstandes zu verwandeln, und das Leben ist kurz: ich möchte, wenn ich gehen muß, so wenig als möglich hinterlassen, das ich nicht mit mir in Berührung gebracht hätte."

Was sich hier bei genialer Anlage als unwiderstehliche Begierde äußert, wirkt bei gewöhnlicher als eine Zugkraft unter anderen mit, als spontanes, von selbst sich einstellendes Bildungsstreben, nicht eben mit instinktiver Gewalt, aber doch mit der Frische eines ursprünglichen, unreflektierten Motivs. Dieses spontane Bildungsstreben ist daran kenntlich, daß es weder durch Rücksicht auf Vorteil noch auch vom Pflichtbewußtsein geleitet wird, sich nicht irgend welchen Interessen dienstbar macht, sondern selbst ein Interesse ist, ein unmittelbares gegenüber dem mittelbaren, angefacht und genährt von dem Reize des Dargebotenen und der Lust des geistigen Zunehmens und Reifens. Es gehört zu den Imponderabilien der Bildungsarbeit, es läßt sich nicht gebieten und will mit Verständnis gelenkt und genährt werden; bei drückendem Unterrichte kann es verkümmern, aber noch schädlicher ist ihm ein sich breit ausladender, der ihm den Raum verengt, oder ein verfrühender, der gibt, ehe gesucht wurde, antwortet, ehe die Fragen erwacht waren; andererseits ist es ohne die Zucht des Unterrichts zur Verflachung geneigt, artet zum Spiel mit den Bildungswerten aus, oder führt zu leerer Polymathie.

3. Von einem Lerntriebe zu sprechen, ist uns geläufiger als von einem diesem entgegenkommenden Lehrtriebe, und doch liegen auch der lehrenden Tätigkeit instinktartige Motive zugrunde und ist selbst das Scherzwort von einem „Schulmeistertriebe" nicht ganz ohne Wahrheit. Es hängt mit den sozialen Instinkten das Bedürfnis zusammen, nicht nur sich, sondern etwas mitzuteilen, dem anderen an einem geistigen Inhalte Anteil zu geben, den man selbst besitzt, des eigenen Besitzes froh zu werden, indem man ihn vor fremden Blicken auslegt. Als einen Ausspruch des Pathagoreers Archytas teilt Cicero den schönen Gedanken mit: „Stiege jemand zum Himmel auf und schauete die Natur der Welt und das Wesen der Gestirne, so würde ihm das beglückende Staunen alle Süßigkeit verlieren, wenn er niemand hätte, dem er davon erzählen kann [1])." Auch Seneca hat diesen Drang, das eigene Wissen in den anderen überströmen zu machen, und um des Lehrens willen zu lernen, treffend gekennzeichnet und eine allgemein menschliche Empfindung ausgedrückt, wenn er sagt: „Selbst das Trefflichste und Heilbringende freut mich nicht, wenn ich es für mich allein wissen muß; würde mir alle Weisheit mit dem Vorbehalte gegeben, daß ich sie in mir verschlossen hielte und nicht mitteilte, so würde ich darauf verzichten; keines Gutes Besitz beglückt, wenn der Genosse dazu fehlt [2])." Dem Mittelalter entstammt der Vers: Condita decrescit, vulgata scientia crescit.

---

[1]) Cic. de am. 23. — [2]) Sen. Ep. 6, § 4: Ego omnia ista in te cupio transfundere et in hoc aliquid gaudeo discere, ut doceam; nec ulla res delectat, licet sit eximia et salutaris, quam mihi uni sciturus sum; si cum hac exceptione detur sapientia, ut illam inclusam teneam nec enuntiem, rejiciam: nullius boni sine socio jucunda possessio est.

Forschung und Lehre stehen in einem inneren Zusammenhange: „Die Wissenschaft strebt von Natur nach Mitteilung: einsam im Geiste geboren, sucht sie in den Geistern ihre Bestätigung; jeder Gedanke und jede Entdeckung suchen dadurch ihre Kraft zu bewähren, daß sie in anderen mit fremden Gedanken in Berührung treten und in der neuen Verbindung Neues erzeugen [1].“ Alles Können und Wissen will sich darlegen, und Nebengedanken an Erfolg, Vorteil und Ruhm können über diesem Drange vergessen werden. Jener thebanische Flötenspieler trug vor einem unmusikalischen Publikum seine Weisen nach allen Regeln der Kunst vor und meinte: verstünde gleich niemand sein Spiel, so tue er damit sich und den Musen genug; dem Schriftsteller von Beruf drückt ein ähnliches Bedürfnis die Feder in die Hand, und zum Glück für die Kunst und die Literatur stirbt ein solcher Musendienst nie ganz aus. Das Treiben der Kinder kann zeigen, auf wie primitive Antriebe das Lehrbedürfnis zurückgeht; es ist ihre Lust auszukramen, was sie gelernt, kleineren Geschwistern Lehrer zu werden, untereinander Schule zu spielen; das Schillersche Wort: „Was sie heute gelernt, das wollen sie morgen schon lehren“, gilt von den Kleinen, wie es von den Gelehrten galt, welche ihre Freude, Kant verstanden zu haben, durch voreiliges Nachsprechen ausdrückten. Alles Schulemachen in der gelehrten und künstlerischen Welt beruht auf dieser Lust, das Empfangene weiter zu geben, die eigene Befriedigung anderen mitzuteilen, und meist sind die Schüler eifriger beflissen zu lehren als die Meister selbst.

Mit dem Lehren-wollen fällt das Lehren-können noch nicht zusammen, aber das letztere weist noch mehr auf ein ursprünglich Angelegtes zurück. Es gibt geborene Lehrer, Lehrernaturen, deren spezifisches Talent das donum didacticum ist. Sie bilden den Kern des Lehrstandes, freilich nur den Kern, denn es gilt auch von den Lehrbeflissenen: „Viel Thyrsusschwinger, wenig Bakchen.“ In den Pädagogen von Gottes Gnaden wirkt etwas von innerer Nötigung; ohne eine solche bliebe es unverständlich, wie ein Komensky sein ganzes Wissen und Streben an ein lateinisches Elementarbuch setzen konnte, wie ein La Salle seinem Plane eines Schulordens Rang und Vermögen, Ruhe und Genuß zum Opfer brachte, wie ein Pestalozzi eine Lebensarbeit auf das ABC zu verwenden vermochte. Ein Drang dieser Art kann aber auch auf die engere Aufgabe des Gestaltens des Innern, der Formung der Seelen, des ins Geistige übersetzten prometheischen Tuns gerichtet sein; diesen Beruf des Menschenbildners, der seinen Kunststoff im eigenen und im fremden Seelenleben sucht, fühlte ein Sokrates in sich und sah ihn als einen von der Gottheit gegebenen Instinkt an, dem er genug tun müsse, und sollte er den Tod mehrmals erleiden [2]).

§ 32.

Die mittelbaren Interessen.

1. Das spontane Bildungsstreben ergreift den sich darbietenden geistigen Inhalt um seiner selbst willen, es ist unmittelbares Interesse, und insofern ist

[1]) Trendelenburg, Kleine Schriften II, S. 22. — [2]) Plat. Apol., p. 29, 30.

ihm diejenige Bewertung des zu Lernenden entgegengesetzt, welche darin ein Mittel für andere Zwecke erblickt, also dasselbe zum Gegenstande eines mittelbaren Interesses macht. Kenntnisse und Fertigkeiten sind ein Faktor des Lebens, Wissen ist Macht, Bildung ist Kapital; das Lernen befähigt zu Leistungen, und Leistungen sind der Einsatz, auf welchen hin die Gesellschaft dem einzelnen Existenz, Stellung, Geltung, Einfluß gewährt. So weisen noch weit kräftigere Motive als Lern- und Wißbegierde auf den Bildungserwerb hin, Motive, die auf die Triebe der Selbsterhaltung und der Erweiterung des Selbst durch Besitz, Macht, Ehre zurückgehen.

Die Tendenz auf die praktische Verwertung des Wissens und Könnens war jederzeit ein starker Antrieb zur Bildungsarbeit, wobei bald die Verwertung zu Zwecken des Erwerbs, bald die zu Zwecken der sozialen Geltung vorwiegt. Bei den Völkern des alten Orients tat der Besitzgeist das Seinige, um Lernen und Lehren in Gang zu setzen, und die Griechen rügen es, daß er eine höhere Würdigung der Geistesarbeit nicht aufkommen lasse[1]), worin freilich eine Unbilligkeit liegt, weil jene Nationen doch auch einen Forschungs- und einen Kunstbetrieb zu idealeren Zwecken kannten. Die engherzigste Beziehung des Lernens auf wirtschaftliches und soziales Fortkommen ist den Chinesen eigen, bei denen der Bildungserwerb die Leiter ist, auf welcher der einzelne die sozialen Rangstufen hinaufklimmt. Daß aus dem Wissen Reichtum und Macht auch ungesucht erfließe, sagt der Spruch der Proverbien: „Durch Weisheit wird ein Haus gebaut und durch Einsicht wird es fest gegründet, der Erkenntnis füllen sich die Kammern mit allerlei kostbarer und lieblicher Habe, ein weiser Mann ist stark und der Einsichtige strengt seine Kraft an"[2]); es gehen darauf die deutschen Sprichwörter: „Weiser Mann, starker Mann", „Vom Wissen kommt man zum Haben", „Der Weise ist allein reich", „Der Weise hat Vorteil in allen Landen" u. a. zurück.

Bei den Griechen war die Ehrbegierde ein stärkeres Motiv der Lernarbeit als das Streben nach Erwerb; doch fehlte auch das letztere nicht und machte Mahnungen, eine idealere Auffassung nicht zu vergessen, nötig[3]). Von hellenischem Industrialismus gibt die Anekdote von Thales ein Zeugnis, welchem Geschäftsleute vorwarfen, daß man mit der Philosophie auf keinen grünen Zweig komme, und der, um dies zu widerlegen, in einem Jahre, welchem die Astronomie ein Prognostikon auf eine reiche Ölernte stellte, die Ölpressen aufkaufte und so ein reicher Mann wurde[4]). Die Römer, wenn sie auch nach griechischem Vorgange die artes liberales von den viles ex professo artes, quae ad instrumenta vitae plurimum conferunt[5]) unterschieden, machten aus der Neigung, das Lernen nach dem Nutzen zu bemessen, kein Hehl[6]), und das Schul-

---

[1]) Vgl. bes. Plat. Legg. V, p. 747; Rep. IV, p. 436. — [2]) Prov. 24, 3 f. — [3]) So spricht Diodor II, 29 gegen die *κατὰ τὴν ἐργολαβίαν κέρδους στοχαζόμενοι*, vgl. Galen. Meth. med. I, 1 und mehrfache Äußerungen bei Platon. Bei Aristophanes heißt es Nub. 648: *τί δέ μ'ὠφελήσουσ' οἱ ῥυθμοὶ πρὸς τἄλφιτα.* — [4]) Arist. Pol. I, 11, p. 1259. Cic. Div. I, 49, 111. — [5]) Sen. Ep. 88. — [6]) Cic. Tusc. I, 1: utilitate artis terminavimus modum, von der Mathematik gesagt, aber von der allgemeineren Geltung. Horaz rügt den Industrialismus mit

wesen der Kaiserzeit hat die Richtung auf Brotstudium und soziale Brauchbarkeit. Die liberalen Studien der Alten weisen zwar die Beziehung auf eine spezielle Leistungsfähigkeit ab, aber sie gelten doch Kenntnissen und Fertigkeiten, welche Lebensmächte waren und ihren Erwerb mit greifbaren Vorteilen lohnten: dem Zögling der Rednerschule schwebten Ehrenstellen, Ansehen, Reichtum gerade so gut vor, wie solchen Schülern unserer Tage, deren Lerneifer solcher Zugkräfte nicht entbehren kann.

Im Mittelalter ist das Studienwesen dem Markte des Lebens mehr entrückt, und dennoch bedurfte es auch damals der Warnung für die Lernenden, nicht Gut und Geld, Macht und Ruhm als Ziele zu verfolgen, und es werden Klagen laut, daß „zu unserer Zeit der Sinn der Jugend zu sehr auf das Einträgliche gestellt sei“ [1]). Das geflügelte Wort: „Wissenschaft ist Macht“ ist mittelalterlichen Ursprungs; schon Roger Baco († 1294) sagte: Ipsa scientia potestas est; in Schwang kam der Spruch allerdings erst durch Baco von Verulam, welcher lehrte: „Scientia et potentia humana in ipsum coincidunt [2])“. Wollte man auf die Worte Gewicht legen, so könnte man es charakteristisch finden, daß der Scholastiker von einer potestas, der Macht, welcher Befugnis gegeben ist, spricht, der Vater des modernen Naturalismus dagegen von potentia, der Macht, die es durch sich selbst ist. — Späteren Ursprungs dürfte der Spruch sein: Doctrina in dictis, scientia in factis est vera virtus, und das Distichon: Disce libens: quid dulcius est, quam discere multa; Discentem comitantur opes, comitantur honores. Die Renaissance brachte eine Wiederbelebung des Ehrtriebes mit sich, und er wird vielfach von den Pädagogen gut geheißen und verwendet; mit der hervortretenden Beziehung der Studien auf den Staatsdienst fanden die mittelbaren Motive weitere Verstärkung; der Utilitarismus des 18. Jahrhunderts drohte gar, den Bildungserwerb zur Erwerbsbildung herabsinken zu lassen; Rousseau forderte, daß dem Zögling jederzeit die Frage freistehen müsse: „Wozu nützt mir das, wozu ist es gut?“ und die Philanthropinisten der Aufklärungszeit, wie die unserer Tage, kennen als Maßstab für die Bewertung der Lehrgegenstände nur die unmittelbare Verwendbarkeit im Leben.

2. Die tiefer blickende Pädagogik ist jederzeit der Herrschaft dieser mittelbaren Interessen entgegengetreten und hat teils auf das unmittelbare Interesse, teils auf die sittlichen und ästhetischen Motive als die höheren hingewiesen. Ihre Polemik gegen den Utilitarismus und gegen das Ehrstreben hat aber manchmal

---

den Worten A. P. 330: Haec animos aerugo et cura peculi Cum semel imbuerit, despera carmina fingi. Als Agrarier spricht Calpurnius Siculus Ecl. IV, 23 sq. Frange, puer, calamos, et inanes desere Musas, Et potius glandes rubicundaque collige corna: Duc ad multra greges, et lac venale per urbem Non tacitus porta, cet.

[1]) Vincent. Bell. de erud. fil. reg. 73. — [2]) Büchmann, Geflügelte Worte, 12. Aufl., Berlin 1880, S. 247; nach Dubois-Reymond, Kulturgeschichte und Naturwissenschaft, Leipzig 1878, S. 63, wäre das Hobbessche: Scientia propter potentiam die unmittelbare Unterlage des Wortes: Knowledge is power.

vergessen lassen, daß das mittelbare Interesse weiter reicht als jene Motive, welche nur Ausartungen desselben sind, und daß es im Ganzen der Bildungszwecke wohl seine Stelle beanspruchen kann und auf Grund der menschlichen Natur jederzeit einnehmen wird. Der Schüler, welcher bei der Lernarbeit Kraft schöpft aus der Hoffnung auf eine Stellung in der Gesellschaft oder auf die Erreichung eines Bildungsniveaus, das auf Geltung und Fortkommen Anspruch gibt, ist zwar nicht der echte Liebling und Liebhaber der Musen, aber darum noch nicht ein beschränkter Egoist; der Vater, der den Grundsatz hat, seine Kinder „etwas Ordentliches lernen zu lassen", um ihnen statt Geld und Gut tüchtige Kenntnisse und Fertigkeiten auf den Lebensweg mitzugeben, hat eine sehr achtungswerte Gesinnung; der Staatsmann, welcher durch Verbreitung nützlicher Kenntnisse und einträglicher Künste den Volkswohlstand zu heben sucht, gibt humanitären und patriotischen Motiven Raum, welche Anerkennung verdienen. Sich und andere zu Leistungen zu befähigen, Lernen und Üben auf künftige Arbeit zu beziehen, ist nicht nur nicht verwerflich, sondern, wenn es in dem rechten Geiste geschieht, alles Lobes wert. Die Tendenz auf Leistungsfähigkeit gibt allerdings nur ein mittelbares Interesse an dem Inhalte des Bildungserwerbs und tut dessen Werte nicht genug; aber dieser Inhalt wird nicht notwendig herabgezogen, wenn er, unbeschadet seiner sonstigen Bedeutung, auch als Mittel zur Befähigung für Leistung und Arbeit veranschlagt wird. Einen banausischen, d. i. handwerksmäßigen Charakter gewinnt Lernen und Studium erst, wenn jene Bewertung zur ausschließlichen gemacht wird und andere Zwecksetzungen zurückdrängt. Die Scheu vor dem Banausischen kann eine übertriebene sein, wie die griechische Pädagogik zeigt[1]), welche der Berichtigung durch die christliche Anschauung bedurfte[2]). Die Bildung ist auf ein Gemeingültiges gerichtet und das Gemeingültige ist zum guten Teile auch ein Gemeinnütziges; der Inhalt des Lernens bestimmt sich notwendig nach dem, was im Leben wirkt, und insofern ist die Forderung, daß die Schule dem Leben diene, ganz gerechtfertigt; der Utilitarismus wie jede Art Kultus der mittelbaren Zwecke greift nur darin fehl, daß er den Begriff des Lebens zu eng und zu niedrig faßt: als den Kampf ums Dasein, wie man heute zu sagen beliebt; die adäquate Fassung des Begriffes schließt diese Sphäre des Lebens nicht aus, aber zugleich andere Sphären minder egoistischer Betätigung ein.

Wenn der Bildungserwerb unter der Herrschaft der Fragen steht: „Wozu werde ich dies oder jenes brauchen, was hat es mit meiner Zukunft zu tun?", so verschrumpft er freilich zu einem Suchen von Erwerbs- oder Machtmitteln; wenn ihm aber umgekehrt die Beziehung seines Inhalts auf künftige Verwendung ganz fehlt, so kann er, falls er nicht an kraftvollen idealen Beziehungspunkten einen Ersatz findet, der Zerfahrenheit verfallen. Brotstudium und Lernen für die Prüfung ist engherzig, und der Geist der davon beherrschten Anstalten ist nicht der rechte: aber wo diese mittelbaren Zwecke und greifbaren Ziele gar nicht vertreten sind, entbehrt die Arbeit leicht der gehaltenen Kraft und der Ausdauer. Der junge Adel, der Universitäten besucht, nur um weitere Perspektiven

---

[1]) Oben § 10, 1. — [2]) Oben § 15, 1.

und eine gewisse Bekanntschaft mit gelehrten Dingen zu bekommen, nimmt allermeist sehr wenig davon mit; die Bildung der Mädchen, die in dem Berufe der Frau kein bestimmtes Maß und Ziel findet, ist nur zu sehr der Verseichtung und nichtigen Viellernerei ausgesetzt. Der Ausblick auf einen verständlichen Abschluß des Bildungsganges, das Bewußtsein, sich durch Lernen und Studium eine gewisse Qualifikation zu erarbeiten, ist als Ferment des Bildungsstrebens nicht zu unterschätzen, und die Organisation des Schulwesens muß mit derartigen Interessen rechnen; daß sie nicht der Hauptposten der Rechnung werden, dafür ist durch die Würdigung der höheren Bildungsmotive und Bildungszwecke zu sorgen.

3. Die Reflexion auf die Verwendbarkeit des Wissens und Könnens bezieht dieses mit Bewußtsein auf gewisse äußere Zwecke, es wirken aber bei der Bildungsarbeit auch mittelbare Interessen mit, welche sich nicht gleich sehr zu bewußten Zwecksetzungen zuspitzen. Wenn irgend ein Bildungselement Boden faßt und weitere Kreise für sich gewinnt, so hat es dies niemals allein seinem inneren Werte, noch auch seiner praktischen Verwendbarkeit zu danken, sondern zum guten Teile der Neigung des Menschen, einem gegebenen Beispiele zu folgen, mitzumachen, was andere vormachen, Tonangebern sich anzuschließen. Auch in diesem Sinne gilt das Wort des Aristoteles, daß der Mensch das am meisten zur Nachahmung geneigte Geschöpf ist, und man könnte auch dieses Bedürfnis, sich zu konformieren und zu assimilieren, auf einen Grundtrieb der menschlichen Natur zurückführen. Man treibt, man übt, man lernt, was andere treiben, üben, lernen; man heißt gut, was im Schwange ist, eignet es sich an, ohne kleinlich nach dem Nutzen zu fragen, aber auch ohne den Reiz des Gegenstandes auf sich wirken zu lassen und so zum unmittelbaren Interesse vorzudringen. Der Bildungserwerb, zumal der freie, nichtschulmäßige, steht immer in gewissem Grade unter der Herrschaft der Mode, und jede echte Form der Geisteskultur hat eine unechte, eine Modebildung zur unvermeidlichen Gefährtin. Man hat die Mode treffend die Stiefschwester der Sitte genannt; es charakterisiert sie, daß sie die ernsten Motive der Sitte ins Spielende und Nichtige zieht, und so ist auch die Modebildung der Ausläufer der Bildungsarbeit in den Tand des Lebens. An höheren Zielen gemessen kommt der modische Wissens- und Kunstbetrieb noch unter den banausischen zu stehen; der Handwerker, der sich seines Geschäfts wegen mit der Zeichenkunst befaßt, der Musikant, der auf verschiedenen Instrumenten übt, der Kellner, der neuere Sprachen lernt, treiben im Grunde gesündere Studien als das pinselnde, klimpernde, parlierende Modepublikum. Die Mißform des modischen Bildungserwerbs darf aber doch nicht zur Unterschätzung jedes Lernens und Übens auf Grund des Nachahmungsbedürfnisses veranlassen. Zur Arbeit der Schulen stellt dasselbe eine der wirksamsten Zugkräfte; es ist nicht die schlechteste Kategorie von Schülern, welche darum arbeiten und lernen, weil es ihnen andere vormachen und wieder andere nachmachen werden. Es liegt etwas von Herdengeist darin, aber dieser läßt sich zum Gemeingeiste steigern und jedenfalls leichter mit Pflichtgefühlen verflechten, als die egoistischen Motive ausgesprochenen Besitzgeistes und Ehrgeizes.

§ 33.

Das Bildungsinteresse.

1. Bei dem Bedürfnisse, sich durch geistigen Erwerb anderen anzugleichen, wirkt mehr oder weniger die Vorstellung mit, daß dieser Erwerb zur Ehre und zum Schmucke gereiche, und damit ist eine Bewertung desselben gegeben, welche die Persönlichkeit zum Beziehungspunkte macht. Das Verständnis dafür, daß Lernen und Üben, Aneignung von Kenntnis und Fertigkeit nicht in äußeren Zwecken aufgehe, sondern auch im Innern etwas auszurichten habe, dem Menschen schätzenswerte Eigenschaften, Vervollkommnung allgemeiner Natur geben könne und solle, ist keineswegs höheren Kulturstufen vorbehalten, sondern stellt sich schon bei ganz primitiven Lebensformen ein. Der Naturmensch übt sich in der Waffenführung, um in Krieg und Jagd für seine Existenz zu kämpfen, aber er zeigt auch Sinn für den Schmuck des Daseins, wie ihn Gesang, Tanz, Festzug, Waffenspiel gewähren, und der vollendete Krieger muß mit den rhythmischen Bewegungen ebenso vertraut sein, wie mit dem Bogenschießen und Speerwerfen. Dieses Bedürfnis, die menschliche Rassenschönheit auszuprägen, tritt mit der Aufnahme der Kulturarbeit zunächst zurück; diese verlangt Dienste und Leistungen, und es liegt ihr mehr an partiellen, auf bestimmte Zwecke bezogenen Fertigkeiten als an solchen, welche zur Zierde und zur Steigerung des Selbstgefühls dienen; allein indem die Kultur das Leben nach allen Richtungen hin bereichert und der Persönlichkeit einen höheren Inhalt gibt, gewährt sie indirekt auch neue und weit nachhaltigere Antriebe, dieselbe auszugestalten. Sie führt auf die Aufgabe veredelter, selbstbewußter Kraftbetätigung sowohl in ästhetischer als auch in intellektueller Hinsicht, und unter begünstigenden Verhältnissen kann diese Aufgabe zur maßgebenden für die ganze Bildungsarbeit werden. Bei den Griechen war dieses Motiv das vorschlagende; man lehrte und lernte, übte ein und übte aus, um Geschmack, Feinsinn, Fähigkeit zur Äußerung des Innern und zur Verinnerlichung des Äußern zu geben und zu gewinnen, und man sah in diesem Zwecke des Bildungserwerbs den einzigen, der des freien Mannes würdig sei. Eine so weitgehende Bewertung des persönlichen Momentes der Bildung hat die folgende Kulturentwickelung nicht festgehalten, aber sie dankt der Nachwirkung des griechischen Bildungsideals, daß jenes Moment eine hervorragende Stelle behielt oder, wo es diese zeitweise verlor, wiedergewinnen konnte. In unserem Begriffe der Bildung lebt etwas von der hellenischen Paideia fort und bewahrt sie vor der einengenden Bindung an praktische Interessen. Unter den verschiedenartigen Motiven unserer Bildungsarbeit macht sich ein eigentliches Bildungsinteresse kenntlich, welches Kulturwerte aller Art ergreift, nicht wie die triebartigen Motive dem bloßen Reize derselben nachgehend und noch weniger wie das praktische Interesse von dem Gedanken ihrer Verwendbarkeit im Leben geleitet, sondern zu dem Zwecke der Erfüllung, Bereicherung, Ausgestaltung des Innern; es ist ein am Geistigen sich betätigender Kunstsinn. Der Erwerb von Fertigkeiten, Kenntnissen, Einsichten ist dieser Auffassung nach erst dann ein wahrer und rechter, wenn er sich in persönliche

Eigenschaften umsetzt, in unser ganzes Wesen einschmilzt und dasselbe dadurch verfeinert und veredelt; erst damit werden Erkenntniswerte und Kunstschöpfungen zu eigentlichen Bildungsmitteln erhoben, zu Materialien des inneren Ausbaues, über welche zweckbewußt, aber nicht nach Maßgabe äußerer Zwecke verfügt wird.

Dieses Bildungsinteresse hat einen ästhetischen, künstlerischen Charakter und weist darum vor allem auf die Künste hin, verflicht sich mit dem ästhetischen Interesse, nur daß ihm die Selbstlosigkeit des letzteren abgeht; es sucht bei den Künsten Kunstverständnis und Geschmack und strebt nicht weiter in deren Technik einzudringen, als es für diesen Zweck erforderlich ist; es wendet sich weiter an die Sprache und die Sprachen, um diese Bindeglieder der äußeren und der inneren Welt, die Medien des Verständnisses und der Gestaltung von Gedanken, so weit in seine Gewalt zu bekommen, als nötig ist, um dem Gedachten eigene Worte zu geben und fremdes Wort dem Denken anzueignen; es ergreift die Wissenschaften, um durch sie zu wachem Geistesleben, zur Klarheit über die Dinge und deren Beziehungen zum Subjekte zu gelangen, und es macht ihren Erkenntnisinhalt zum Stützpunkt um sich greifender Betätigung; es erstreckt sich aber weiter als Können und Wissen und arbeitet sich aus in Sitte, Lebensführung, Verkehr, auch auf diesen Gebieten auf die Erfüllung der Persönlichkeit und die Assimilation des Äußern an das Innere gerichtet.

2. Als Faktor der Bildungsarbeit im ganzen macht sich das auf den Ausbau der Persönlichkeit gerichtete Streben durch die Opposition geltend, in welche es zu der Tendenz auf Leistungsfähigkeit tritt. Die Leistungsfähigkeit ist mitbedingt durch ein spezielles Können und Wissen, durch das Eintreten in die geteilte Kulturarbeit an einer bestimmten Stelle; die persönliche Bildungstendenz ist dagegen auf allgemeinere Elemente gerichtet, sie will den Geist mit vielem in Berührung setzen, greift darum enzyklisch aus auf verschiedene Gebiete und hebt in gewissem Betracht die Teilung der Arbeit wieder auf, welche die Kultur mit sich gebracht. Das Lernen und Üben zu praktischen Zwecken ist wesentlich durch die Sache, den Inhalt bestimmt, es findet sein Ziel und Maß in einem mehr oder weniger bestimmten Werke, für das Leistungsfähigkeit erreicht werden soll; das eigentliche Bildungsstreben dagegen verfügt mit größerer Freiheit über die Lehrinhalte, indem es ihm weniger daran liegt, sich dieser zu bemächtigen, als ihnen etwas abzugewinnen; es rechnet mit Studien und Übungen, die man durchmacht, bloß um sie durchgemacht zu haben, für die also — berechtigter- oder unberechtigterweise — gewisse Wirkungen im Subjekte Maß und Ziel abgeben. Die praktische Tendenz findet in der Erreichung eines bestimmten Wissens und Könnens ihren Abschluß, sie kennt ein Auslernen, ein Absolvieren, ein Fertigwerden; die Bildungstendenz mit ihrem persönlichen Beziehungspunkte bindet sich nicht an solche Abgrenzungen des geistigen Strebens; niemals fertig, setzt sie den intellektuellen Erwerb über die Periode des gebundenen Lernens fort und findet gerade in dem freien Aufnehmen eines gewählten oder sich darbietenden Inhaltes ihre rechte Befriedigung.

Auf diesen Antagonismus geht wesentlich der Gegensatz von Schule und Leben zurück. Der Maxime, daß die Jugend für das Leben lernen solle, stellt die Schule die andere gegenüber, daß sie auch für das Lernen leben müsse, daß

sie Jahre des intellektuellen Wachstums durchzumachen habe, in denen sich die Entwickelung nach innen richte, unbeirrt durch äußere Forderungen. Die Schule nimmt das Recht in Anspruch, geistige Kräfte zu wecken und zu pflegen, ohne durchgängig an den Nachweis von deren künftiger Verwendbarkeit gebunden zu sein, den Knospen menschlicher Anlagen Licht und Luft zu geben, gleichviel ob nur ein kleiner Teil wird zur Entfaltung kommen können. Die Volksschule schützt die Kinder vor vorzeitiger Heranziehung zu Arbeit und Erwerb und sucht ihrem an die allgemeinsten praktischen Bedürfnisse gebundenen Lehrstoffe wenigstens einen bescheidenen Beitrag zur Belebung des Interesses und zum geistig durchdrungenen Können abzugewinnen. Die höheren Schulen halten ihre Schüler zur Vertiefung in entlegene nnd abstrakte Materien an, deren Bewältigung ihnen eine Vorstellung von innerem Wachstum und Kraftentfalten geben und den Antrieb gewähren soll, in der Zukunft allen partiellen Zuwachs an Wissen und Können an einen der Persönlichkeit einverleibten Besitz anzuschmelzen.

Eine der Formulierungen der persönlichen Bildungstendenz ist das Prinzip des Humanismus. Anknüpfend an den Begriff der römischen humanitas, faßt es die der geistigen Ausgestaltung dienenden Studien und Übungen als bezogen auf das eigentlich Menschheitliche im Menschen. Es weist vorzugsweise auf das Altertum hin, nicht nur wegen seiner Wahlverwandtschaft zu diesem, sondern auch weil die Altertumsstudien den Lernenden in einen Bezirk einführen, in den der Lärm des Lebens am wenigsten dringt, und wo durch keine vorzeitige Forderung der Differenzierung der menschlichen Kräfte der Sammlung des Geistes Eintrag geschieht.

Auch das Prinzip der formalen oder formellen Bildung entstammt dem gleichen Streben. Es kehrt sich gegen die Auffassung, daß der Bildung eine möglichst breite stoffliche Unterlage zu geben und der Erwerb mannigfaltiger Kenntnis die unumgängliche Ausrüstung für künftige Leistungsfähigkeit sei; dem gegenüber verlangt sie, daß vielmehr die formenden Kräfte des Geistes geweckt werden sollen, die von selbst den verschiedenen Stoffen gewachsen sein würden, gerade wie das einmal geschärfte Messer allerlei schneiden kann, der einmal gestärkte Muskel der Arbeit verschiedenster Art gerecht ist. Dieses Prinzip weist auf die formalen Lehrgegenstände: die Sprache und Sprachlehre, die Größenwissenschaft, die Logik, hin und findet in der Kraftbildung, welche daran zu gewinnen ist, also in gewissen intellektuellen Eigenschaften Ziel und Maßstab für die Auswahl der Materie des Lernens und Übens.

§ 34.

Die ethischen Motive.

1. Die Bereicherung und Verfeinerung des persönlichen Lebens kann nicht zur Aufgabe ernsten Strebens gemacht werden, ohne daß dabei zu dem sittlichen Kern der Persönlichkeit vorgedrungen würde; die Tendenz auf den Ausbau des Innern weist, wenn sie tief genug gefaßt wird, über sich selbst hinaus auf dessen ethische Gestaltung. Diese Verflechtung des Bildungsinteresses im engeren Sinne mit dem sittlichen Streben tritt vielfach in den sprachlichen Ausdrücken

für den Bildungszweck hervor. In der griechischen Kalokagathie wird zu dem Schönen das Gute gefügt; in dem römischen erudire ist das Hinausheben der Denkungsart, aber auch der Sitten über die Roheit ausgedrückt; wenn wir von Veredelung des geistigen Lebens sprechen, so meinen wir damit eine ins Sittliche erhobene Verfeinerung; wenn wir Humanität, Idealität, harmonisches Wesen u. a. als Ziel der Bildung bezeichnen, so fassen wir darin das Geistige und Sittliche zur Einheit zusammen [1]). Aber auch die Tendenz des Lehrens und Lernens auf Leistungsfähigkeit führt der unverdorbene Sinn bis zu sittlichen Beziehungspunkten fort; die bonae artes sind ein Wissen, welches nützt und frommt, verwendbar ist und inneren Halt gewährt; wenn wir die Jugend anhalten, etwas Rechtes zu lernen, so verbindet sich uns dabei die Vorstellung der Nutzbarkeit des zu Lernenden mit der moralischen Solidität, welche das Lernen gewähren soll. In dem Begriffe der geistigen Gesundheit vereinigt sich das spontane Bildungsstreben mit dem sittlichen; schön heißt es in der Zuschrift der (Aristoteles zugeschriebenen) Rhetorik an Alexander den Großen: „Wie die Gesundheit der Wächter des Körpers ist, so die Bildung der der Seele... Sie lehrt alle Güter erwerben; es freut uns, mit den Augen zu schauen, aber mit Geistesaugen zu sehen, ist erst wundervoll."

Die Beziehung des Wissens und Könnens auf sittliche Vervollkommnung ist älter als andere bewußte Zwecksetzungen; das Ideal des Weisen ist früher ausgeprägt als das des Gebildeten; daß Lernen und Üben zur Tugend zu führen habe und nur bei Sittenreinheit gedeihe, ist dem unreflektierten Bewußtsein verständlicher als die ästhetische Steigerung der Persönlichkeit. Der alte Orient ist voll von Weisheitssprüchen, welche besagen, daß geistiger Zuwachs nicht fromme, wenn er nicht zugleich ein sittlicher ist, und daß nur der Reine eindringen könne in die Geheimnisse der Wissenschaft. Die Chinesen nennen schön die Gerechtigkeit das Grundeigentum des recht Unterrichteten, die Bereicherung des Geistes seinen Erwerb [2]), und die Inder lehren, daß nur der die Frucht des Vedastudiums ernte, dessen Rede und Herz rein, dessen Sinn demütig sei [3]). Die griechische Bildung ist auf das Sittlich-schöne gerichtet; die Spartaner beteten zu den Göttern, sie mögen ihnen das Schöne verleihen auf Grund des Guten [4]). Die Denker brauchen nicht als etwas Neues zu lehren, daß der Mensch durch Lernen und Üben besser werden solle, sondern sie haben nur diese Wahrheit zum vollen Bewußtsein zu bringen und der Neigung zu ästhetischer Verflüchtigung der Bildung zu wehren; so Platon, wenn er einschärft, daß uns Poesie, Gesang und Tonkunst nicht zum zwecklosen Genusse gegeben sind, sondern damit wir durch sie unser Inneres ordnen und in ihm Maß und Schönheit herstellen [5]). Bis zur Rigorosität vorgehend, verlangten die Stoiker die durchgängige Beziehung der Studien auf den ethischen Endzweck, indem sie deren

---

[1]) In der dänischen Sprache vereinigt das Wort: danne die Bedeutungen: Geisteskultur und sittliche Tüchtigkeit; es bedeutet: bilden, gestalten, dannelse: Bild, Bildung, Kultur; aber dannemand heißt ein Biedermann, dannequinde ein tüchtiges Weib. — [2]) Oben § 8, 3. — [3]) Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts II, S. 62. — [4]) Τὰ καλὰ ἐπὶ τοῖς ἀγαθοῖς. Plat. II, Alc. p. 148 und Plut. Inst. lac. p. 253 ed. Hutten. — [5]) Tim. p. 47.

liberalen Charakter nur darin anerkannten, daß sie zur Freiheit von Begierden führen; als vollwichtig galt ihnen nur die Wissenschaft vom Guten und Bösen, welcher gegenüber die Bildungsstudien keinen höheren Wert haben als die beruflichen Fertigkeiten [1]). Auch der Gedanke ist den Alten geläufig, daß nicht bloß das Ziel, sondern auch der Ausgangspunkt des Lernens und Forschens ein sittlicher sein müsse; wer in das Sinnliche versunken ist, muß, wo möglich, erst gebessert und dann belehrt werden, sagt Platon [2]), und die stoische Maxime verlangt: Mores primum, mox sapientiam disce, quae sine moribus male discitur. Der Wissenschaft der Alten ist ein Forschen, das lediglich von dem Drange nach dem Wahren geleitet wird, im allgemeinen fremd, und wenn sie auch die theoretische Stimmung und Richtung des Geistes der praktischen gegenüberstellen, so sind ihnen doch beide ethisch.

2. Die Pädagogik aller Zeiten hat dem Jugendunterrichte auf die Versittlichung des werdenden Menschen hinzuwirken vorgeschrieben, und nur darin gehen die Ansichten auseinander, daß die sittlich bildende Kraft desselben bald höher, bald niedriger veranschlagt wird. Die intellektualistische Auffassung, zu welcher die neuere Pädagogik neigt, erblickt in der Bildung der Einsicht durch Lehre den entscheidenden Schritt zur Tugend; eine Ansicht dagegen, welche Wissen und Gewissen vorsichtiger auseinander hält, muß der Zucht, Gewöhnung, Sittigung ihren unverkürzten Anteil an der Versittlichung wiedergeben; der Individualismus, welchem das auf sich ruhende tugendhafte Subjekt als Ideal vorschwebt, faßt die ethische Ausgestaltung als eine Fortsetzung und Erhöhung der ästhetischen; eine Auffassung dagegen, welche den Menschen wesentlich auf die sittlichen Gemeinschaften bezogen denkt, rückt das Schöne und das Gute und damit das Bildungsstreben und die sittliche Arbeit nicht ganz so nahe zusammen. Geist und Sittlichkeit sind durch ein so mannigfaltiges und feines Geäder verbunden, daß der forschende Blick mit Mühe das Ganze durchschaut, und daß dessen Deutungen je nach der Denkrichtung und Gesinnung der Untersuchenden verschieden ausfallen müssen. Für die Analyse der Bildungszwecke aber genügt der Hinweis darauf, daß sich in dem Punkte die Ansichten zusammenfinden, daß alle Geisteskultur sittlicher Beziehungspunkte bedürfe.

Daß die Bildung den Menschen besser machen, versittlichen solle, ist eine Einsicht, welche schon Reflexion über Geist und Sittlichkeit voraussetzt; früher bietet sich dem Bewußtsein das Verständnis dar, daß Lehren und Lernen selbst ein sittliches Tun seien. Es liegt den weihevollen Formen der Lehre und der hohen Achtung des Lernenden vor dem Lehrer zugrunde, welche wir in der Vorzeit antreffen. In dem Verhältnisse von Lehrer und Schüler, Meister und Jünger wird das ursprünglichste der sittlichen Verhältnisse, das von Vater und Sohn wiederholt gedacht; der Lehrer ist der zweite Vater, der geistige Erzeuger,

---

[1]) Vgl. Sen. Ep. 88, wo die artes durchgegangen werden und nicht ohne Witz ihre geringe Beziehung zu den sittlichen Aufgaben getadelt wird: wir sollten uns weniger um des Ulysses Irrfahrten kümmern als selber das Irregehen vermeiden, uns nicht mit den Maßen von Grundstücken befassen, sondern lieber das Maß kennen lernen, mit dem sich der Mensch bescheiden soll, nicht über gerade Linien sinnen, sondern über den geraden Weg im Leben usw. — [2]) Soph. p. 246.

der Ehrwürdige, die an ihn knüpfende Bande überdauern die Lehrzeit, dehnen sich auf das ganze Leben aus.

Die Quelle dieses Pietätsverhältnisses ist aber nicht bloß das persönliche Dankgefühl, sondern auch die Vorstellung, daß der Lehrer Verwalter eines geistigen Gutes sei, von dem er dem Lernenden mitteilt, und daß dies Geben und Nehmen im Dienste eines Werkes steht, an welches die Pflicht bindet. Diese Vorstellung ist nicht der Vorzeit eigentümlich, sondern sie stellt ein allgemeines Motiv der Bildungsarbeit dar, wenngleich dasselbe von anderen in den Hintergrund gedrängt werden kann. Alles Lehren und Lernen arbeitet mit Werten, denen nicht genug getan wird, wenn man sie als Bildungsmittel, nur bestimmt, im Subjekte etwas auszurichten, auffaßt, die vielmehr als ein Lehrgut, als ein überpersönlicher Wert zu gelten Anspruch erhoben, welcher erhalten und fortgepflanzt sein will. Die Stätte dieses Gutes, der Träger dieser Werte ist nun freilich auch das menschliche Bewußtsein, aber nicht ein einzelnes, sondern ein kollektives, und das Einzelbewußtsein, sofern es sich damit erfüllt, erscheint dienend einer Arbeit der Gesamtheit und der Generationen eingereiht. Diese Arbeit ist eine ethische, aber doch anderer Art als die auf die Ethisierung des Individuums gerichtete; wenn die letztere einen individualethischen Charakter hat, so ist jene als eine sozial-ethische zu bezeichnen.

3. Die sozial-ethischen Motive der Bildungsarbeit treten um so stärker hervor, je mehr der einzelne im Ganzen lebt und webt und an der Erfüllung mit den allgemeinen Werten sein Genügen findet, ohne zu deren individuell-persönlicher Durcharbeit Antrieb zu erhalten. Sie wirken im altmorgenländischen Geistesleben stärker als im griechischen, welches weniger dem Pflegen und Hegen überkommener Kunde und Kunst oblag, sondern in dem freien Schalten mit dem Erkannten und Geschaffenen seine Befriedigung suchte. Stärker wieder ist der sozial-ethische Zug in der römischen Bildung ausgeprägt: „Ich verehre“, sagt Seneca, „die Funde der Weisheit und die Erfinder; es erhebt mich, an sie heranzutreten, wie an eine Erbschaft von Tausenden; all dies ist für mich erworben und erarbeitet worden! Aber wir wollen dem guten Hausvater nachahmen und mehren, was wir empfingen, auf daß jene Erbschaft vergrößert auf die Nachkommen gelange [1].“ Der Römer fühlte den Beruf, seinen geistigen Besitz anderen Völkern mitzuteilen, und er gestaltete die Errungenschaften des griechischen Geistes zu Gütern der Humanität [2]. Das Christentum mit seiner Mission, unverlierbare Güter zu bewahren und zu menschheitlichen zu machen, verstärkte und vertiefte die sozial-ethischen Motive der Bildungsarbeit [3]; das Mittelalter, vor ein Gut und Erbe der Vergangenheit gestellt, gab ihnen bis zur Einseitigkeit das Übergewicht [4]. In der Neuzeit haben sie sich nicht selten der Reflexion entzogen, ohne darum aus der Bildungsarbeit selbst zu verschwinden. Mochte die Pädagogik darauf ausgehen, die Zwecke der Bildung als im Individuum beschlossen nachzuweisen, das allgemeine Bewußtsein läßt es sich nicht nehmen, die Schulen nicht bloß als Bildungsstätten, sondern zugleich als Konservatorien wertvoller Kenntnis und Kunst und als Organe, in

[1]) Sen. Ep. 64. — [2]) Oben S. 133. — [3]) S. 144. — [4]) S. 193.

denen sich das Leben mit seinen idealen Gütern erneut, zu fassen. Diese Aufgabe steht bei den höheren Anstalten am wenigsten in Frage; sie sind Pflegstätten der Wissenschaft, der Kunst, der höheren Fertigkeiten; sie bestehen nicht dazu allein, für den Lebensweg auszustatten und sonstigen Bildungserwerb schöpfen zu lassen, sondern auch zu Nutz und Frommen der Gesamtheit, zu Zwecken der Kulturarbeit und des nationalen Lebens; sie sind Institute zur Fortführung und Pflege menschlicher Betätigungen, die nicht verloren gehen dürfen, wenn nicht ein Sinken des geistigen Lebens eintreten soll, und sie haben darum das Recht, die Bildungsarbeit in den Dienst dieses ihres Zweckes zu fordern. Der Knabe wird es freilich nicht inne, daß er etwas für das Gemeinwohl tut und im Dienste der Geschichte arbeitet, wenn er sein Latein lernt; aber der Mann, der es gelernt hat, versteht einigermaßen diesen Zusammenhang von Lernen und Leben und weiß, daß das Latein ein sozialer Faktor ist, dessen Ausfall unser ganzes Tun und Treiben ändern könnte. Mit ganzer Kraft macht sich die sozial-ethische Tendenz geltend, wenn der Wert eines idealen Gutes mit einer gewissen Gewalt zum Bewußtsein kommt oder in dasselbe zurückgerufen wird; als die Generationen der Cosimo und der Lorenzo von der Herrlichkeit des Altertums erfüllt wurden, fühlte sich jung und alt, hoch und niedrig, Mann und Weib gedrungen, den Schatz zu heben und zum Besitze der Nation und der Menschheit zu machen [1]); als der Deutsche zu Anfang des vorigen Jahrhunderts „seines Volkstums Hehrheit ahnete", drängte es alle, sich und andere mit dem neuen Geistesinhalt zu erfüllen, die Jugend verstand, daß sie für das Vaterland lernte, die Volksschule wurde so gut wie die Hochschule zur Pflege der wiedergefundenen nationalen Güter herangezogen und diese erschienen nicht als Bildungsmittel, sondern als vollwichtige Bildungszwecke. In solchen Perioden erneuert sich das Verständnis, welches in der Alltagsarbeit sich wohl verdunkeln mag, daß das Lernen, das Forschen, das Lehren an einem Werke der Überlieferung zu schaffen haben, welches die Generationen verbindet [2]), und daß ihr Stoff und Inhalt nicht aufgehen dürfe in der subjektiven Verarbeitung, sondern eine gewisse Substanzialität bewahren müsse, eine Gesinnung, wie sie J. Grimm in den schönen Worten an Savigny ausdrückt: „Was die Vorzeit hervorgebracht hat, darf nicht dem Bedürfnisse oder der Ansicht unserer heutigen Zeit zu willkürlichem Dienste stehen, vielmehr hat diese das ihrige daran zu setzen, daß es treulich durch ihre Hände gehe und der spätesten Nachwelt unverfälscht überkomme [3])."

§ 35.

Der transzendente Zug der Bildungsarbeit.

1. Die Güter, welche durch Lehren und Lernen in der Geschlechterfolge erhalten bleiben, sowie die Tugenden, auf welche sich die Geistesarbeit richten soll, führte die Vorzeit auf die Gottheit zurück und sie machte Götter zu den ersten Lehrern und zu Schutzherren des Wissens-, Kunst- und Lehrbetriebes.

---

[1]) Oben S. 201. — [2]) S. 260. — [3]) In der Widmung der „Deutschen Grammatik".

Im Morgenlande, wo eine geheiligte Überlieferung den Lehrinhalt bildete, waren Studien und Unterricht mit dem Kultus noch ganz verwachsen, aber auch der Grieche verehrte in Athene, Hermes, Apollon und den Musen die göttlichen Vertreter des Inhalts und der Ideale der Bildungsarbeit und er konnte die Paideia selbst zu einer Gottheit erheben; Pythagoras, Sokrates, Platon gilt es als etwas Göttliches, dem Ausbau des Menschengeistes obzuliegen. Das Christentum, den religiösen Lehrinhalt wieder in die Mitte der Studien stellend, knüpfte wie alles irdische Streben so auch das geistige an jenseitige Beziehungspunkte; es lehrt die Anlagen des Geistes als Gabe Gottes verehren, und unsere Sprachen bezeichnen sie noch heute mit dem Ausdrucke der Parabel des Evangeliums als Talente (*τάλαντον*, Matth. 25, 14 f.); es findet den Abschluß des inneren Gestaltens in der Erbauung (*οἰκοδομεῖν*, aedificatio), gleichsam dem Überwölben des geistigen Lebens mit einem Tempeldach. Die Pädagogik des christlichen Mittelalters ließ weder den Wissenstrieb noch den Nutzen als Motive der Bildung gelten, sondern nur den Drang nach christlicher Vollkommenheit und faßte die rechte Bildungsarbeit als einen Gottesdienst. Daß der Weg zur Erkenntnis und zu den Künsten durch Lernen, Üben und Gebet zurückzulegen ist, lehrten Vives und Komensky einstimmig und die Vorschrift der Jesuiten, daß alle Disziplinen so gelehrt werden sollen, daß sie zur Erkenntnis und Liebe des Schöpfers und Erlösers führen, weist auf denselben Punkt, auf den Johannes Sturms „beredte und weise Frömmigkeit" ausläuft.

2. Selbst die modernen Schulordnungen nehmen die religiös-sittliche Bildung in ihren Tendenzparagraphen auf und die Anschauung ist noch unverdrängt, daß ein Unterricht, der sich über die Fachbildung erheben und den ganzen Menschen bilden will, Religionslehre und religiöse Übung heranziehen müsse. Die unbewußte Nachwirkung des religiösen Momentes in der Gegenwart reicht aber noch viel weiter als das bewußte Geltendmachen desselben. Es gilt von seinem Verhältnisse zur Bildung, was ein Historiker von dem Nachglanze des christlichen Idealismus in der modernen Wissenschaft sagt: „Unsere Zeit, in der Annehmlichkeit der freien geistigen Arbeit und Bewegung, vergißt es zu gern, daß sie dabei noch von dem Schimmer des Überweltlichen zehrt, welchen die Kirche im Mittelalter der Wissenschaft mitgeteilt hat [1])."

Aber man ist nicht einmal genötigt, den Unglauben als die Signatur unserer Zeit zu bezeichnen. „Die wahre, dauernde Signatur der Gegenwart", sagt ein Kenner des Lebens und der Schule, „ist für den tiefer Blickenden nicht in der auf der Oberfläche in erschreckender Breite zutage liegenden Skepsis und Negation zu suchen, welche doch mehr die lärmende Masse erfaßt hat als die gediegenen, innerlich durchgebildeten und gereiften Persönlichkeiten, sondern in der unverkennbaren Erneuerung eines wiedererwachenden, fruchtbaren und nunmehr auch unverlierbaren, religiösen, kirchlichen und mithin auch konfessionellen Lebens. Ihm keine Rechnung tragen wollen ... heißt um des falschen und modernen Zeitgeistes willen sich an dem tieferen Geiste der Zeit versündigen, dessen stilles Wehen lauter und wahrer zeugt als das Brausen des Weltlärms [2])."

[1]) J. Burckhardt, Die Zeit Constantins, 2. Aufl., S. 385. — [2]) Otto Frick in dem Artikel „Simultanschulen" in Schmids Enzyklopädie, VIII², S. 677.

Das Immergrün des religiösen Bewußtseins arbeitet sich stets von neuem durch das Gestrüpp materialistischer und autonomistischer Zeitmeinungen hindurch und die ernsten Denker der Neuzeit geben seinen Regungen oft treffenden Ausdruck. So sagt Eucken: „Weil das ganze Kulturleben mit all seinen glänzenden und geräuschvollen Erfolgen den tiefsten Grund des Menschen nicht erschöpft, weil eine innerste Notwendigkeit ihn dazu treibt, in einem ewigen Sein und einer unendlichen Liebe einen inneren Frieden, ein echtes und reines Wesen, die Rettung seiner Seele zu suchen. Wo aber ein solches Verlangen durchbricht, da wird es sich auch das Bekenntnis des Petrus aneignen: Herr, wohin sollten wir gehen? Du hast Worte des ewigen Lebens (Joh. 6, 69 [1])." Von Fechner, dem Begründer der Psychophysik, rührt der Ausspruch her: „Nimm das Gebet aus der Welt, und es ist, als hättest du das Band der Menschheit mit Gott zerrissen, die Zunge des Kindes gegenüber dem Vater stumm gemacht."

3. Sollen wir das Ergebnis unserer Analyse übersichtlich zusammenfassen, so würde dem etwa durch das folgende Schema entsprochen werden können:

Motive der Bildungsarbeit

unbewußte:
1. das spontane Bildungsstreben das unmittelbare Interesse

bewußte:
2. die mittelbaren Interessen — höhere Interessen

auf die Persönlichkeit bezogen: 3. ästhetische: das Bildungsstreben i. e. S. — 4. ethische: das Tugendstreben

über die Persönlichkeit hinausgehend: 5. die sozial-ethische Tendenz — 6. der transzendente Zug

Das spontane Bildungsstreben oder der Trieb zum Lernen und Betätigen geht dem Reize nach, der in den geistigen Inhalten liegt; die mittelbaren oder praktischen Interessen betrachten jene Inhalte als Mittel für äußere Zwecke; das Bildungsstreben im engeren Sinne betrachtet sie als Kunststoff der inneren Formgebung; das individuell-ethische Interesse verwendet sie als Stoffe ethischer Gestaltung; das sozial-ethische sieht sie als ein Gut und einen Gegenstand der gemeinsamen Pflichtübung an; dem religiösen sind sie Gaben Gottes, zu Gottes Ehre zu verwenden. Als verwandt und zusammengehörig erscheinen zuvörderst die spontanen, triebartigen Regungen und die ästhetische Tendenz, d. i. das unbewußte und bewußte Bildungsstreben im eigentlichen Sinne; zwischen den mittelbaren praktischen Interessen und der sozial-ethischen Tendenz besteht die Verwandtschaft, daß beide das Leben und die Gesellschaft zum Beziehungspunkte haben, nur die ersteren in einem selbstischen Sinne, die letztere in dem Sinne der Bindung an die sittlichen Güter des Lebens und an die sie tragenden Gemeinschaften, so daß jene gegenüber den sozial-ethischen als die sozial-egoistischen Triebfedern bezeichnet werden können. Soweit die Bildungsarbeit durch die mittelbaren Interessen geleitet wird, verwächst sie mit der Kulturarbeit; vermöge ihrer ethisch-religiösen Motive reiht sie sich den auf Zivilisation und Gesittung gerichteten Betätigungen ein; ihr spezifischer Charakter aber tritt in der spontanen oder bewußten Tendenz auf geistige Erfüllung und Gestaltung hervor.

[1]) Rudolf Eucken, Die Lebensanschauungen der großen Denker, S. 174.

II. Die Bewertung der Bildungszwecke.

§ 36.

Das sittliche Prinzip als Maßstab.

1. Die Motive und Zwecke der Bildungsarbeit, die wir einzeln verfolgt haben, erscheinen in den wechselnden Formen der Geisteskultur, welche die Geschichte der Bildung aufweist, in verschiedener Stärke, Abstufung und Verbindung wirksam, und sowohl das allgemeine Bewußtsein als die didaktische Reflexion oder Theorie haben sie zu verschiedenen Zeiten anders und anders veranschlagt. Nur ein Punkt liegt über den Streit der Meinungen hinaus, und er bezeichnet den Standort, auf welchem bei der Bewertung der Bildungszwecke Fuß zu fassen ist: es ist der Gedanke, daß der Bildungserwerb, mag seine Aufgabe nun einfacher oder vielförmiger aufgefaßt werden, als dem Leben dienend, oder als dasselbe ergänzend, auf diesseitiges beschränkt oder an jenseitiges geknüpft, jedenfalls ein sittliches und versittlichendes Tun sein soll, daß der geistige Zuwachs, den er vermittelt, den Menschen besser, tüchtiger zu machen, daß er durch das rechte Wissen und Können zu dem rechten Wollen hinzuführen habe; Fortschritt im Wissen, ohne solchen in den Sitten, ist Rückschritt: Qui proficit in litteris et deficit in moribus, plus deficit quam proficit.

Dieser sittliche Zweck hat nun den Maßstab abzugeben für das Bildungsstreben, wie es teils den triebartigen Motiven, teils der Richtung auf den ästhetischen Ausbau der Persönlichkeit entstammt und ebenso für die Tendenz des Lernens und Übens auf Leistungsfähigkeit, Geltung, Macht. Der kategorische Imperativ: Du sollst durch dein Lernen und Studium besser werden, bestimmt die Grenzen der Berechtigung der hypothetischen Imperative: Du sollst der Lust am geistigen Wachsen nachgeben, du sollst dein Inneres erfüllen und formen, du sollst dich mit Kenntnis und Fertigkeit für des Lebens Bedarf ausrüsten.

Der Trieb zum Wissen, Lernen, Nachbilden, Betätigen ist einer elementaren Kraft vergleichbar, welche in die rechten Bahnen gelenkt werden muß, um gedeihlich und Gedeihliches zu wirken. Seiner Kraft kann die Bildungsarbeit nicht entbehren; amor docet musicum sagt das alte Sprichwort und das Wort: amor magister est optimus[1]) will in dem spontanen Interesse die ganze Lehrkunst beschlossen wissen. Es heißt den Lerntrieb zu rigoros beurteilen, wenn

---

[1]) Plin. Ep. 4, 16.

man ihn, wie es die Pädagogik des Mittelalters tut, mit der leeren Neugierde identifiziert, aber es heißt die Würde der Bildungsarbeit unterschätzen, wenn man sie, wie es der Rousseausche Naturalismus tut, nach den spontanen Regungen und dem Geschmack des Subjekts zuschneidet. Das natürliche Interesse an den Dingen und den Erkenntnissen darf nicht zum Spiele mit Werten ausarten, die von ernster menschlicher Geistesarbeit herrühren; die Beschäftigung mit Gegenständen der Wissenschaft und Kunst darf nicht zu einem amusement d'esprit, zu einer intellektuellen Feinschmeckerei werden. Das unfreie Element, wie es nun einmal jedem Triebe, und sei er auch auf das Geistige gerichtet, innewohnt, soll durch das freie sittliche seine Berichtigung und Verklärung erhalten. „Was wäre", sagt Goethe, „alle Bildung, wenn wir unsere natürlichen Richtungen nicht sollten zu überwinden suchen[1])?" und er beruft die Liebe zur Ergänzung des Wissensinteresses: „Was auch als Wahrheit oder Fabel In tausend Büchern dir erscheint: Das alles ist ein Turm zu Babel, Wenn es die Liebe nicht vereint." Mit Recht geht Herbart darauf aus, beiden Elementen ihrem Range entsprechend genugzutun, indem er das unmittelbare Interesse wie ein Fruchtfeld, reich an Keimen, Wurzeln und Samen zu pflegen vorschreibt, aber seine Ausbeute in dem idealen Mittelpunkte der Persönlichkeit, dem sittlichen Charakter, niederzulegen gebietet.

Aber auch da, wo die Maxime: Lerne und treibe, was gefällt, mit der anderen vertauscht wird: Lerne und übe, was gefallen macht, bedarf es des Geltendmachens der sittlichen Endziele. Das Gefällige, das Schöne kann zum Guten führen, ist aber noch nicht das Gute; die veredelte selbstbewußte Kraftbetätigung verdient erst dann schlechthin Billigung, wenn sie in den Dienst der ethischen Aufgaben tritt. In dem bloßen Streben, das Wissen und Können zum freiverfügbaren Besitze der Persönlichkeit, zum Stoffe ihrer Ausprägung oder Ausschmückung zu machen, liegt etwas von Selbstgenuß und darum von Egoismus; ohne sittlichen Grund führt es zur Schöngeisterei und zum Virtuosentum. Der bel esprit ist allem Interessanten und Anregenden geöffnet, verarbeitet dasselbe auch in gewissem Grade, aber er liebt mehr seine Vielgeschäftigkeit als das, worauf sie gerichtet ist, freut sich mehr an der Elastizität seines Geistes als an dessen Erfüllung mit wertvollem, fruchtendem Inhalte; der Virtuos der Bildung genießt bei der Beschäftigung mit Geisteswerken nicht diese, sondern das Spiel der eigenen Kräfte, die Ungebundenheit der Subjektivität, die über allem schwebt, um es zu ihrer Vervollkommnung auszubeuten, und sich zu dem einzelnen nur herabläßt, um ihre Meisterschaft zu zeigen. Die Seelenschönheit ist ein trügerisches Prinzip der inneren Gestaltung und nicht angetan, der Zersplitterung wie der Verflüchtigung der geistigen Regungen zu wehren; Maß und Harmonie des intellektuellen Lebens wollen tiefer bewurzelt sein als in diesem selbst.

Diesen Ausartungen des Bildungsstrebens zu wehren, ist die sittliche Tendenz berufen. Sie zwingt, die Erkenntnis- und die Schaffensarbeit ernster zu fassen, und gibt Verständnis für die Zucht der Wahrheit, welche von

---

[1]) Gespräche mit Eckermann vom 2. Mai 1824.

jener, und für die Zucht der Schönheit, welche von dieser ausgeht. Die geistige Betätigung darf in dem Dienste des Subjekts nicht aufgehen, weil sie es zugleich mit einem Objekte des Erkennens oder des Gestaltens zu tun hat, mit einem an sich Gültigen, welches Anspruch erhebt, das Subjekt nach sich zu bestimmen. Das Lernen und Üben ist Quelle einer Zucht, nicht bloß dadurch, daß es zu geregelter Arbeit anhält, sondern auch dadurch, daß es den Geist an das Wahre und Schöne bindet, wodurch der Willkür des subjektiven Vorstellens ähnliche Schranken gesetzt werden wie den Strebungen durch Sitte und Sittengesetz. Die Hingabe an das Wahre und Schöne teilt mit der sittlichen Gesinnung die Selbstlosigkeit und diese ist das Gegengewicht gegen die egoistische Tendenz der inneren Gestaltung. Das sittlich-begründete Bildungsstreben kennt kein Schwelgen in der eigenen Vollkommenheit, weil es sich nicht an einem bequemen subjektiven Maßstabe mißt, sondern an der menschlichen Geistesarbeit, von der es nur ein Geringes bewältigen zu können sich bewußt ist, und an der Bestimmung des Menschen, welche noch andere Aufgaben als die der intellektuellen Betätigung in sich schließt.

2. Die mittelbaren Interessen an der Bildung schließen nicht weniger als die ästhetischen egoistische Motive in sich, welche ebenfalls nur durch die Einführung sittlicher Zwecksetzungen hintangehalten werden können. Die Griechen erblickten in dem Hinarbeiten auf spezielle Leistungsfähigkeit zu Zwecken des Lebensbedarfs etwas Knechtisches, Banausisches, welches des Freien unwürdig sei; die christliche Zivilisation hat die Einseitigkeit dieser Anschauung berichtigt und, indem sie der Arbeit eine höhere Würde gab, auch das Befähigen für künftige Arbeit höher bewertet. Dennoch ist es auch uns geläufig, tadelnd von banausischem Lernen und Studium zu sprechen, aber was wir dabei tadeln, ist nicht die Beziehung des Lernens und Studiums auf Arbeit und Beruf überhaupt, sondern die Gesinnung, die keine andere als diese Beziehung kennt, die kleinlich und egoistisch alles geistige Wachstum auf die Vorbereitung für das Metier zuspitzen möchte. Diese Gesinnung wird mit Recht auf die allgemeinen Aufgaben der Bildung und deren persönliche Beziehungspunkte verwiesen, allein der ihr zugrunde liegende Egoismus kann doch nur durch das sittliche Gegengewicht behoben werden. Der Maxime: Lerne, was du brauchen wirst, ist wohl die andere gegenüberzustellen: Lerne, was dich bildet, aber der Berichtigung wird sie erst durch eine dritte: Lerne, was dich tüchtig macht, entgegengeführt. Die Tüchtigkeit nimmt die spezielle Befähigung in sich auf, aber das Streben nach ihr streift das Selbstische des Trachtens nach dem Fortkommen ab. Der Egoismus des Praktikers und der Egoismus des Schöngeistes finden in demselben Prinzip ihre Rektifikation: Das wahrhaft Nützliche und das wahrhaft Schöne treffen in dem Guten zusammen; der sittliche Zug durchbricht die Beschränktheit des banausischen Wesens, wie er die Zerfahrenheit des schöngeistigen behebt.

Noch mehr aber bedarf der Egoismus des Ehrstrebens der Hintanhaltung durch die sittliche Norm, wenn die Bildungsarbeit nicht durch ihn verderbt werden soll. Ihm ist die lernende Jugend weit zugänglicher als der Reflexion auf den künftigen Nutzen der Kenntnisse; eine ehrenvolle Lokation, eine gute

Zensur sind ihr sehr verständliche Dinge, deren Wert nicht in der Zukunft gesucht zu werden braucht, sondern sich in der Gegenwart deutlich genug geltend macht. Dem kollektiven Unterrichte ist das Appellieren an den Ehrtrieb nahe gelegt; dieser stellt ein feineres, zivileres Motiv dar als die Furcht vor der Strafe, die zudem höchstens die Trägheit aufrütteln, nicht aber den Eifer entzünden kann. Es ist die natürliche Meinung einer auf der Oberfläche bleibenden ethischen Reflexion, die Tüchtigkeit geknüpft zu denken an die Hervorragung vor anderen und das Streben nach ihr an dem Überholen der Genossen zu messen; der Naturalismus der antiken Ethik ist darüber nicht hinausgeschritten, und mit der Erfüllung der Schulen mit den Altertumsstudien hat sich etwas von dem antiken Ehrstreben unwillkürlich als Motiv der Bildungsarbeit eingedrängt. Die Pädagogik, und zwar nicht bloß die antikisierende, sondern auch die der Aufklärung hat vielfach den Ehrtrieb legitimiert; Locke erblickt in der Ämulation „das große Geheimnis" der Erziehung und Lessing sieht in „Ehrgeiz und Neubegierde die Triebfedern, welche die menschliche Seele in der steten Bemühung erhalten, durch eigenes Nachdenken auf die Wahrheit zu kommen" [1]). Dem gegenüber hat besonders die Pädagogik der Herbartschen Schule mit Recht die Verschlechterung der geistigen Tätigkeit durch die Reizungen des Ehrtriebes geltend gemacht [2]). Wo es das herrschende Motiv der Bildungsarbeit ist, kommt das unmittelbare Interesse an der Sache nicht zur Geltung, die unbefangene Hingebung wird nicht gelernt oder verlernt; es wird das Äußere zum Ausschlaggebenden gemacht anstatt des Innern: die Leistungen anstatt des Willens und der Gesinnung; der einzelne wird nicht nach seinem, sondern nach fremdem Maße gemessen; die schnelle Fassung und Anstelligkeit trägt den Preis über tiefere Beanlagung davon, wenn sich diese minder geschickt zu geben weiß; zu Überhebung und Hochmut werden die Sieger in der Arena des Lernens angeleitet, Neid oder Entmutigung ist das Teil des Besiegten. Wenn der Unterricht überhaupt individualisieren muß, um die individuellen Kräfte in Tätigkeit zu setzen und das Innere zu bestimmen, so muß er es besonders in der Bewertung der Leistungen und Fortschritte; für diese aber ist der objektive Maßstab nicht ausreichend, am wenigsten der von dem Nebenmanne hergenommene, sondern es soll zugleich der subjektiv-ethische angelegt werden: wie weit das Geleistete den einzelnen in seiner Vervollkommnung fördern, was es seinem persönlichen Werte etwa zufügen könne. Hier ist die Stelle, wo vor allem das Lehrgeschäft und das Schultreiben zu ethisieren ist; dem Streben und Drängen nach vorwärts ist der Stachel des Egoismus zu nehmen, es ist, um mit Platon zu reden, statt des starren, eisernen Leitzeugs der Begierde das goldene, heilige der sittlichen Einsicht zu gebrauchen; es ist die Auffassung der Ehre zur Geltung zu bringen, welcher das Wort des Apostels Ausdruck gibt: „Es prüfe jeder sein eigenes Tun, dann wird er bei sich selber und nicht gegen andere Ehre finden [3])."

---

[1]) Locke, Gedanken über Erziehung, § 56 f. Lessing, Literaturbriefe 11. — [2]) Vgl. die treffenden Auseinandersetzungen Zillers in der Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte, § 9, S. 230 f. — [3]) Gal. 6, 4.

§ 37.

Das sozial-ethische Prinzip.

1. Der Trieb nach geistiger Betätigung, das Streben nach innerer Gestaltung, die Tendenz auf Leistungsfähigkeit sind berechtigte Motive der Bildungsarbeit, soweit sie der sittlichen Vervollkommnung dienen, auf den Weg weisen, der zur Bildung und zur Tugend zugleich führt. Allein weder die didaktische Reflexion, noch die Bildungsarbeit selbst darf bei der individual-persönlichen Form, welche das Sittliche im Tugendbegriffe annimmt, stehen bleiben. Im Menschen soll das Sittliche der Mittelpunkt sein, aber der Mensch ist nicht der Mittelpunkt des Sittlichen; es gilt nicht bloß, die Keime des Guten in der eigenen Brust zu pflegen, sondern auch das Gute und die Güter, deren Träger die sittlichen Gemeinschaften sind, zur reinen und vollen Wirkung auf das Innere zu bringen. Das Hinheften des Geistes auf die eigene Vervollkommnung hat immer noch einen Rest von Egoismus, und das auf sich ruhende tugendhafte Individuum, der selbstgenügsame Weise, die schöne Seele pflegen im Grunde nur ein feineres, sublimiertes Virtuosentum, ohne zur ganzen virtus vorzudringen. Der Kampf gegen die Selbstsucht wird nicht ausgefochten durch Verschanzung in dem besseren Selbst, sondern durch Hin- und Drangabe des ganzen Selbst an eine überpersönliche höhere Ordnung. So ist das Tugendstreben wohl das nächste und verständlichste Maß der unbewußten, praktischen und plastischen Motive der Bildungsarbeit, aber noch nicht der Höhepunkt, von dem diese vollständig zu überschauen ist. Die individual-ethische Auffassung muß zur sozial-ethischen und transzendenten weitergeführt werden.

Um ethisiert zu werden, ist die sozial-egoistische Tendenz des Bildungserwerbes auf ihrem eigenen Boden aufzusuchen; ihre Schlagwörter: praktische Zwecke, Anforderungen des Lebens und Berufs, Stellung und Geltung in der Gesellschaft, können auf ihre Echtheit und Berechtigung hin vom individual-ethischen Gesichtspunkte nicht mit aller Strenge geprüft und darum auch nicht berichtigt werden. Der Versuch dazu führt lediglich zur Zuspitzung jener Gegensätze von Schule und Leben, Menschen- und Berufsbildung, Humanismus und Realismus, und zur Entfremdung der didaktischen Reflexion von der Wirklichkeit. Die individualistischen Zweckformeln: Der Unterricht soll im Menschen den Menschen herausbilden, die harmonische Entfaltung der Kräfte veranlassen, ein vielförmiges sittlich fundiertes Geistesleben stiften — können die Einrede nicht niederschlagen, daß auch die Interessen der Gesellschaft, das System der Arbeit, die Erzeugung und Bewegung der Güter gebührende Rücksicht verlangen. Die sozial-ethische Ansicht und Tendenz dagegen läßt diese Interessen, die Arbeit und die Güter gelten, sie weist aber darauf hin, daß es nicht bloß materielle Interessen, sondern auch höhere gibt, nicht bloß Arbeit für den Alltagsbedarf, sondern auch solche für das Gemeinwohl, das Vaterland, die Menschheit, nicht bloß eine ökonomische, sondern auch eine geistige Gütererzeugung und Güterbewegung. Die Schule soll dem Leben dienen, aber der Begriff des Lebens ist weit und hoch genug zu fassen, daß er die dauernden, idealen Elemente des Daseins, die Güter der Humanität, wie des Volkstums mit einbegreift; der

Unterricht soll mit Realitäten rechnen, aber real ist nicht bloß das, was man mit Händen greifen kann, sondern was wirkt, und dazu gehören auch die Faktoren des Gemeinbewußtseins. Es ist kein Herabziehen der Bildungsarbeit, wenn sie aus der Sphäre des Abstrakt-menschlichen in den Dienst der konkreten menschlichen Gemeinschaft gefordert wird. Eine Schule, deren Zwecke in der harmonischen Geistesbildung, Weckung der Kräfte usw. beschlossen wären, „würde farb- und gestaltlose Wesen hinstellen, die erst in der Schaukel des Lebens für das Leben selber gewiegt werden müßten, sie würde unbeschriebene Blätter in die Welt ausstreuen, auf welche das Leben selbst erst einen leserlichen und verständlichen Text zu schreiben hätte" [1]). Billigerweise wird die Schule es übernehmen, die Initialen dieses Textes einzuschreiben, aber das Leben es zulassen, daß einige derselben als Miniaturen ausgeführt werden, die zur Lesbarkeit und Verständlichkeit zwar nichts beitragen, aber der Schreibenden Achtung vor dem Buche und seinem Inhalte bezeugen.

2. Der sozial-egoistischen Auffassung gilt der Beruf als die Position des einzelnen im Kampfe ums Dasein; sich zu befähigen, diese Position zu halten und auszunutzen, ist ihr die maßgebende Aufgabe des Erwerbs von Kenntnissen und Fertigkeiten. Dagegen erhebt die höhere, ideale Ansicht der Bildungsarbeit, wie sie im Humanismus und in den verwandten Richtungen sich Ausdruck gibt, mit Recht Protest; sie weist diese Verengung von Geist und Herz zurück und fordert, daß der im Menschen angelegten Fülle und Würde genuggetan werde. Sie läßt aber die engherzige Bestimmung des Begriffes Beruf unberichtigt und sieht in ihm den Gegenpol des eigenen Prinzips. Es liegt darin eine falsche und irreführende Nachwirkung der antiken Ansicht mit ihrer Sprödigkeit gegen allen Dienst und ihrer Eifersucht auf die Würde des freien Mannes. Die sozial-ethische Auffassung dagegen berichtigt die Voraussetzungen des Streites: der Beruf, ursprünglich ein religiöser Begriff, die κλῆσις, vocatio (1. Kor. 7, 20), Berufung des einzelnen zu gliedlicher Dienstbarkeit gegen das gottgesetzte Ganze, steht gar nicht im Gegensatz zu der echt menschenwürdigen Betätigung, sondern ist deren soziale Basis. Er ist nicht bloß ein Geschäftskreis, sondern ein Wirkens- und Lebenskreis. „Den Menschen für seinen Beruf bilden, heißt nicht, ihn für eine Beschäftigungsart abrichten, sondern ihn befähigen, Lebensbeziehungen aus seinem Gesichtskreise her aufzusuchen, die dargebotenen zu ergreifen, die aufgedrungenen richtig zu erfassen und die angeknüpften zu befestigen, sich neue zu schaffen und allen sich hinzugeben [2])." Es ist die Probe der echten Bildung, daß sie das Spezifische des Berufs mit dem Allgemeinen verknüpft, die Arbeit, die er auferlegt, verinnerlicht, das Material des Berufes vergeistigt oder, wenn der Ausdruck erlaubt ist, humanisiert. Es ist ein ungesundes Verhältnis, wenn das Bildungsstreben sich in die Mußestunden zurückzieht und einen besonderen Gedankenkreis ausmacht, während die Berufsarbeit auf den Stunden der Pflichterfüllung lastet; beide sollen sich vielmehr organisch verbinden, jenes an dieser feste Beziehungspunkte gewinnen,

---

[1]) Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule, Berlin 1848, S. 7. — [2]) Scheibert, a. a. O., S. 11.

diese von jenem der trockenen Schwerfälligkeit entkleidet werden; es schadet nichts, wenn die Bildung nach dem Berufe schmeckt, wenn nur auch die Berufserfüllung nach Bildung schmeckt[1]).

3. Das sozial-ethische Prinzip ist vom Einzelwesen aus angesehen ein überpersönliches, transzendentes und insofern bereitet es auf ein weiteres Hinausschreiten vor, auf jenes, welches vom Endlichen zum Unendlichen, vom Zeitlichen zum Ewigen führt. Zur endgültigen Bewertung der Bildungszwecke darf auch dieser Schritt nicht unvollzogen bleiben: die Bildungsarbeit will nicht bloß in ihrem Zusammenhange mit dem menschlichen Leben und Umtreiben, sondern auch in dem höchsten und weitesten Zusammenhange erfaßt werden, den der Glaube, das Wissen ergänzend, zwischen allem Gegebenen stiftet.

Der Zug der menschlichen Natur zum Transzendenten, Übernatürlichen, ist mit den Lebensgefühlen, welche sie an das Sinnlich-endliche binden, durch ein mannigfaches Geäder verflochten, das der psychologischen Analyse nicht weniger Schwierigkeiten bereitet als jenes, durch welches Geist und Sittlichkeit miteinander kommunizieren (S. 301). Alle Idealität saugt, bewußt oder unbewußt, unvermittelt oder mittelbar, ihre Nahrung aus diesen Adern; das sittliche Streben, das Ringen nach Wahrheit, der Drang des Schaffens und Gestaltens sind wenn nicht von dem klaren Bewußtsein, so doch von Ahnungen begleitet, daß sie auf ein Werk gerichtet seien, das nicht von Menschen stammt, und das Stückwerk und Rätsel bleibt, wenn es nicht der Glaube, deutend und befriedend, in eine ewige Ordnung einreiht. Wohl kann ein unentwegtes Hinheften des Geistes auf das Überirdische seine Betätigung verarmen machen und jene starren Formen des geistigen Lebens hervorrufen, welche die priesterliche Kultur und Bildung kennzeichnen, keineswegs aber gehen die Lockerung der Beziehungen zum Transzendenten und die Bereicherung des geistigen Schaffens Hand in Hand; im Gegenteile verfällt die Glaubenslosigkeit bei aller Fülle der äußeren Mittel einer inneren Unfruchtbarkeit. „Alle Epochen, in welchen der Glaube herrscht, unter welcher Gestalt er auch wolle, sind glänzend, herzerhebend und fruchtbar für Mitwelt und Nachwelt; alle Epochen dagegen, in welchen der Unglaube, in welcher Form es sei, einen kümmerlichen Sieg behauptet, und wenn sie auch einen Augenblick mit einem Scheinglanze prahlen sollten, verschwinden vor der Nachwelt, weil sich niemand gern mit Erkenntnis des Unfruchtbaren abquälen mag[2])." Man wird zwar nicht sagen können, daß im Tempelbezirk und Klostergarten die Pflanze der Bildung ihre üppigsten Blüten getrieben habe, wohl aber sind ihr dort Früchte mit triebkräftigem Samen zu-

---

[1]) Lazarus, Leben der Seele, 2. Aufl., Berlin 1876, I, S. 31: „Jeder Mann der Wissenschaft oder der Praxis hat nicht bloß das allgemein menschliche Interesse an der Erkenntnis, sondern zugleich, ja eigentlich vorher ein individuelles bestimmtes ... Die Aufgabe dieses in einen bestimmten Beruf gestellten Menschen ist es demnach vor allem, in seinem ihm zugehörigen Kreise zu arbeiten und zu denken; nur damit dies nicht einseitig und in der Enge des Geistes geschieht, hat er seine Tätigkeit nach all den Gebieten hin auszudehnen, welche rings im Kreise um seine eigene liegen. —

[2]) Goethe, „Alt-Testamentliches" in den Noten und Abhandlungen zum west-östlichen Diwan. Ausgabe letzter Hand VI, S. 159.

teil geworden, von denen die Perioden zehren, die in einem reichen Flor ihre Genugtuung finden.

4. Die Schrift sagt: „Die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang", und sie ist zugleich der Schlußpunkt, bei dem die Überlegung anlangt, welche den intellektuellen Werten nachgeht. Wird den Zwecksetzungen der Bildung ein religiöser Beziehungspunkt im Geiste jenes Schriftwortes gegeben, so werden die vollgültigen Motive der Bildung am verständlichsten und sprechen am eindringlichsten, und es läßt sich den relativ-gültigen das Maß ihrer Berechtigung am einfachsten und bündigsten bestimmen. Die sozial-ethischen Motive werden verstärkt und vertieft, denn die sittlichen Gemeinschaften erscheinen als gottgesetzte, die Pflichten gegen sie als einbegriffen in einem weiteren Zusammenhange der menschlichen Verpflichtung; für die gliedliche Stellung, wie sie der Beruf vorschreibt, gibt das Bewußtsein der Eingliederung in das Reich der Geister Verständnis: war es doch die christliche Weltauffassung, welche den Begriff des Berufes, den die antike Welt verloren, erneuert hat[1]). Das Ringen nach sittlicher Vervollkommnung des Individuums wird der Gefahr, in Selbstgerechtigkeit und Tugendstolz auszulaufen, entrückt; der Tendenz nach Verfeinerung wird der Zug zum Selbstgenuß und zum Spiele mit den geistigen Werten genommen; die Zucht der Wahrheit kommt zu ihrer vollen Wirkung, indem der geistige Inhalt am Glaubensinhalte einen Kern erhält, der dem Spiele der Meinungen entrückt ist, und indem seiner subjektivistischen Verflüchtigung gewehrt wird durch die Einsicht, daß nicht der Mensch, sondern Gott das Maß der Dinge ist; dem Streben nach Geltung und Macht wird eine Grenze gezogen, durch die Erinnerung, daß alle zeitlichen Güter nur einen bedingten Wert haben und daß sie den Schaden nicht aufwiegen können, den bei maßlosem Trachten danach die Seele nimmt; der Drang nach vielseitiger Geistesbereicherung und Betätigung wird gemäßigt durch den Hinweis auf den inneren Frieden, der mit einem Streben ohne Maß und Rast nicht zusammen bestehen kann.

Die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang; die Weisheit, in der sich das Wissen und Können verklärt zu einer dem Dienste der sittlichen Güter und der Tugend geweihten Gesinnung, ist der Halt des auf Durchgeistung gerichteten Strebens; die Durchgeistung des persönlichen Lebens ist wieder die Voraussetzung eines echt menschenwürdigen Mitschaffens an der vielteiligen Kulturarbeit; der Ernst der Arbeit endlich ist berufen, dem auf das Wissen, Lernen, Betätigen gerichteten Triebe Maß und Richte zu geben.

---

[1]) Oben § 15, 1 und S. 311.

III. Die Bildungsideale.

§ 38.

Die Voraussetzungen der Bildungsideale.

1. Unsere teleologische Analyse hat uns auf eine Reihe von Motiven und Zwecken der Bildungsarbeit geführt, welche eine gesonderte Betrachtung und Verwertung zulassen, die aber, um als wirkliche und wirkende Faktoren des Bewußtseins verstanden zu werden, wieder in ihre ursprüngliche Verbindung zurückgeführt werden wollen. Jede Analyse eines Lebendigen mag dies nun der organischen oder der moralischen Welt angehören, hat das eigentliche Erkenntnisobjekt nicht vor sich, sondern hinter sich und sie muß nach Beendigung ihres Geschäftes umkehren und der synthetischen Betrachtung Raum geben, welche das Getrennte wieder zusammenfügt.

Das Zusammenwirken der Bildungsmotive und -zwecke im Bewußtsein erscheint von großer Mannigfaltigkeit; es zeigt sich anders in jeder der großen Formen der Geisteskultur, welche die Geschichte der Bildung aufweist, und es hieße die Untersuchungen, über das nach Zeiten und Völkern wechselnde Ethos der Bildung, die wir früher diesem Gegenstande widmeten, wieder aufnehmen, wenn wir diesen historischen Verschiedenheiten nachgehen wollten. Auf dem Wege der gegenwärtigen Betrachtung liegt nur eine allgemeine und zwar psychologische Unterscheidung, auf welche das Aufmerken auf die unvollkommenere oder vollkommenere Synthese der in Betracht kommenden Faktoren führt. Die Verbindung der verschiedenen Antriebe, Zwecksetzungen, Aufgaben des Bildungsstrebens kann entweder bei einer bloßen Mischung, einer verschwommenen Einheit, einem Synkretismus stehen bleiben, oder sie kann zu einer reineren und vollkommeneren Synthese, zu einer ausgeprägten, von dem Bewußtsein als einheitlich erfaßten Gestaltung vorschreiten. Im ersteren Falle sprechen wir von einer mehr oder weniger ausgesprochenen Bildungs*tendenz*, im letzteren von einem auf Bildungs*ideale* gerichteten Streben.

Ideale sind lebendige und lebenweckende Bilder von einem Zustande, in welchem eine Hinordnung ihr Ziel, ein Streben seine Erfüllung, ein Ringen seine Krone gefunden hat; ein Bildungsideal ist das Aneiferung und Ermutigung gewährende Bild einer solchen geistig-sittlichen Verfassung, in welcher der vollste und reinste Ertrag der auf Bildung gerichteten Arbeit niedergelegt gedacht wird.

2. Die Klärung und Verfestigung von Bildungstendenzen zu Bildungsidealen hängt von mehreren Bedingungen ab. Das Bildungsstreben muß

einen gewissen Umfang und Reichtum haben und als eigenes Gebiet der Betätigung angesehen werden, um seine Ziele als Ideale auffassen zu lassen; es muß ferner einigermaßen Gegenstand der Reflexion geworden sein, wenngleich das Ideal selbst nicht sowohl der Reflexion als vielmehr einer Intuition entstammt, die mit der künstlerischen Verwandtschaft hat, aber durch die bewertende Betrachtung vorbereitet wird; endlich muß das persönliche Element, verständliche, greifbare Muster vorzeichnend, dazutreten: es müssen leuchtende Menschenbilder dem Streben zum Merkzeichen dienen und es des rechten Weges innewerden lassen. Gilt das letztere von allen Idealen, so findet es auf die Bildungsideale besondere Anwendung: kein Typus der Geisteskultur und um so weniger ein denselben idealisierendes Gedankenbild kommt zustande ohne vorbildgebende Persönlichkeiten: gefeierte Lehrer, bewunderte Meister, harmonische Naturen, Vollmenschen, die in ihrem Wesen zusammenfassen, was im Gesamtbewußtsein zersplittert vorhanden ist.

Der Charakter der Bildungsideale erscheint zunächst mitbestimmt durch die anderen Ideale, in denen ein Volk oder eine Zeit seine Bestrebungen verkörpert denkt. Wie sich die Menschen den persönlich gewordenen Inbegriff der Bildung denken, hängt davon ab, wie sie sich die Männer der Geistesarbeit: den wahren Weisen, den echten Forscher, den berufenen Dichter oder Künstler, wie ferner den Meister des Umgangs, den vollendeten Weltmann, wie die edle Frau, wie endlich den makellosen Ehrenmann und den lauteren Gottesmann vorstellen. Von allen diesen trägt jenes Idealbild Züge, je nach der Richtung der Zeit, der Neigung des Volksgeistes mehr von dem einen oder von dem anderen, und es ließen sich die historischen Bildungsideale mit Rücksicht auf diese Wahlverwandtschaft wohl charakterisieren. Aber auch innerhalb desselben Kulturkreises zerlegt sich das Bildungsideal vermöge dieser Beziehungen in mehrere Formen; ein anderes leuchtet dem Bildungsstreben vor, welches sich in der Nähe der Wissenschaft hält, andere dem, das sich mehr der Kunst, der Geselligkeit, der Arbeit zuwendet; ja es können weit voneinander abstehende Vorbilder sein, welche der gelehrten, der weltmännischen, der weiblichen, endlich der Bildung fürs praktische Leben vorschweben.

Neben dem persönlichen Elemente bestimmt aber auch das sachliche den Charakter des Bildungsideales. Die Entstehung des letzteren ist ja nicht so zu denken, daß ein Musterbild konzipiert würde, zu dessen Erreichung nachträglich der geeignetste Stoff zu suchen wäre; vielmehr wachsen der Stoff und die geistige Form gleichzeitig; Lieblingsstudien und -beschäftigungen wirken ebenso gut auf die Fassung des Ideals ein, wie diese auf Materien des Lernens und Übens hinweisen. Die Exposition eines Bildungsideals kann gar nicht anders, als zugleich die vorherrschenden Bildungsstoffe berühren, zumal da diese nicht selten für Merkmale von jenem den Namen hergeben: die griechische Bildung kann die musisch-gymnastische heißen, die mittelalterliche die scholastische, der Grundzug des Ideals der Renaissance ist die Latinität.

3. Wie zwischen Stoff und Form, so besteht auch zwischen Endzielen und Veranstaltungen eine Wechselwirkung, und die Institutionen der Bildung gestalten sich keineswegs erst nach Abschluß der Bildungsideale, sondern nehmen

auf diese schon bei ihrem Entstehen Einfluß. Die Bildungstendenzen des Mittelalters schufen die Universitäten, und diese taten das Ihrige dazu, das Ideal der mittelalterlichen Bildung Gestalt gewinnen zu lassen; für die Ideale der Aufklärungsepoche sind die feinen Zirkel und Salons der Mutterboden gewesen, wie diese ihrerseits wieder von dem Aufklärungsbedürfnis ins Leben gerufen worden waren. Den Bildungsidealen ist immer anzumerken, wieviel die Schule, wieviel die sozialen Organismen, wieviel die freie Assoziation zu ihrer Fixierung beigetragen hat, und auch nach diesen Gesichtspunkten hin ließen sich dieselben, zumal in der Neuzeit, einteilen und charakterisieren.

Neben den Institutionen kommen aber auch die Theorien der Bildung und der Erziehung als mitbestimmende Elemente in Betracht. Die Bildungs- und Erziehungslehre sucht entweder das begrifflich zu fixieren, was dem Gesamtbewußtsein als Bild vorschwebt, oder sie geht darüber hinaus und weist auf Zukunftsziele hin. Allermeist geschieht dabei der Anschaulichkeit und selbst der Fülle der Ideale einigermaßen Abbruch; die Formeln der Didaktiker können niemals Ethos und Inhalt des Bildungsstrebens erschöpfen; sie greifen entweder einige, zumal voneinander abstehende Merkmale heraus und überlassen der lebendigen Anschauung deren Vermittelung, oder sie drängen ihre Forderungen in gewisse Schlagworte als: Humanität, Divinität, harmonische Ausbildung u. a. zusammen, die ebenfalls erst verständlich werden, wenn man anderswoher weiß, was das Zeitbewußtsein in dieselben hineingelegt hat. Liegt darin der Fehler, das definieren zu wollen, was sich seiner Natur nach nur exponieren läßt, und üben abstrakte und vieldeutige Bestimmungen auch schädlichen Einfluß, so ist doch die Mitwirkung der Theorie zur Fixierung der Bildungsideale je länger je mehr ein bedeutender Faktor geworden, eine Erscheinung, die im Gebiete der Kunst ihr Analogon findet, wo ebenfalls die Kunstforschung die Ideale des Kunstschaffens mitzubestimmen begonnen hat, nicht eben ein Zeugnis für die Kraft des letzteren, aber eine notwendige Folge des Vorschiebens der Grenzen der intellektuellen Tätigkeit.

§ 39.

Grundzüge eines Bildungsideals.

1. Eine Reihe intellektueller Eigenschaften ist es, welche in der geistigen Gestalt des Gebildeten zunächst ins Auge fallen, die daher den geeignetsten Ausgangspunkt der Charakteristik desselben bieten. Der Gebildete muß ein Wissender sein, Kenntnisse besitzen, intellektuelle Schulung durchgemacht haben. Seine Kenntnisse dürfen aber kein toter Schatz sein, der ihm auch fehlen könnte, ohne daß die Person eine andere würde, vielmehr müssen sie ihm präsent sein, zur freien Verfügung stehen, ein Element oder Ferment seines Lebens ausmachen. Sein Wissen muß solid begründet, fest genug gefügt, aber zugleich unabgeschlossen sein, dem Zuwachse aus den Quellen des freien Bildungserwerbes: der Lektüre, dem Umgange, den Künsten usw., geöffnet. Ein „vielseitiges Interesse" muß zugleich die Beschränkung und die Erstarrung der intellektuellen Tätigkeit fernhalten; geistige Gewecktheit oder besser waches

Geistesleben muß die Frucht seines Kenntniserwerbes und seiner Schulung sein. Die letztere muß sich zeigen in der Gewandtheit und der Sicherheit des Verstehens, Denkens, Wiedergebens, Suchens, Findens, aber darf keinen Rest unfreier Gebundenheit mitführen, nicht nach der Schule schmecken.

Der wahrhaft Gebildete weiß genug, um zu wissen, daß sein Wissen ein unvollkommenes und vielfach bedingtes ist und der Nachhilfe nicht entbehren kann; er hat die Wissenschaft gekostet, um innegeworden zu sein, wie wenig von derselben er sich eigen gemacht hat. Wo sich Gelegenheit dazu bietet, weiß er zu hören, zu lernen, zu fragen und die Antworten mit eigenem Urteil zu verwerten. Die Beweglichkeit des Geistes darf aber nicht in Unruhe, die „Vielseitigkeit" nicht in „Vielgeschäftigkeit" ausarten; mit den „Vertiefungen" müssen die Akte der „Besinnung" abwechseln, „feine Fühlfäden und geschlossenes Wesen" müssen verbunden sein. Ein ähnliches Verhältnis muß der Inhalt der Bildung zeigen: diese soll, der Gelehrsamkeit ungleich, welche sich in entlegenster Vergangenheit anbauen kann, aus der Gegenwart ihren Stoff entnehmen, aber die wechselnden Tagesinteressen, die zu- und abflutenden Anregungen, das Modische in Leben, Sitte, Kunst und Wissenschaft soll dem Inneren niemals Ausfüllung und Prägung geben, vielmehr nur peripherisch eintreten und dem Bleibenden, schlechthin Gültigen die herrschende Stellung überlassen. Das Bewußtsein, eingereiht zu sein in große Zusammenhänge geschichtlicher, sozialer, transzendenter Natur muß den Menschen überhaupt, und zumal den nach Bildung Strebenden, bewahren, ein Spielball des Tages, „ein Narr der Zeit" zu werden.

Der echt Gebildete ist aufgeklärt, er weiß, daß das Überkommene nicht schon darum gut und recht ist, weil es überkommen ist, aber er weiß auch, daß das Neueste nicht schon darum taugt, weil es sich aufdrängt. Er ist zur Klarheit darüber gekommen, was den menschlichen Dingen Halt und Wert gibt, und er weiß dies im Kaleidoskop des Lebens und der Geschichte herauszuerkennen. Geklärt ist aber nicht bloß sein Verstand, sondern auch sein ganzes Wesen; durch geistige Arbeit ist bei ihm die Nebelwelt schwankender Empfindungen, die Gefühlsseligkeit mit ihrem unklaren Weben überwunden.

Wie zwischen Tradition und Gegenwart, so weiß er auch zwischen Kosmopolitismus und Patriotismus, der unbefangenen Würdigung des Fremden und der Liebe zum Heimischen die rechte Gleichung zu finden. „Der gebildete Mann gleicht einem Schiffe, welches einen guten Anker an Bord und eine liebe Heimat im Rücken hat, wenn es sich dem erdumgebenden, weltbeherrschenden Ozean anvertraut, um nach allen Weltgegenden hin Güter einzuladen, von allen Seiten her Güter heimzuholen, gleich willig und gleich groß im Geben und im Empfangen[1])."

Mag ein Wort Goethes, des feinsinnigen Kenners und Freundes harmonischer Bildung, diese Züge zusammenfassen: „Weite Welt und breites Leben — Langer Jahre redlich Streben — Stets geforscht und stets gegründet —

---

[1]) Döderlein, „Was heißt Bildung?" In dessen Reden und Aufsätzen I, S. 159—175.

Nicht geschlossen, oft geründet — Ältestes bewahrt mit Treue — Freundlich aufgefaßtes Neue — Heitern Sinn und reine Zwecke — Nun man kommt wohl eine Strecke."

2. Von dem unfruchtbaren Wissen, welches nur Schätze zu sammeln und zu hüten begnügt ist, unterscheidet sich die Bildung dadurch, daß sie die geistigen Güter verarbeitet, umprägt, verwendet; dieser Unterschied aber weist über die intellektuelle Seite der Bildung hinaus, denn in dem Verfügen über den Inhalt liegt ein spontanes, von dem rezeptiven zu unterscheidendes Element. Mit Recht hat Schleiermacher bei dem geistigen Werden Rezeptivität und Spontaneität als die beiden Faktoren unterschieden, und in der Weltauffassung einerseits, in der Selbstdarstellung andererseits deren Höhepunkte erkannt. Es gehört zur Gesundheit des Geistes, daß er auf die Eindrücke von außen antworte, daß er die Anregungen, die ihm von anderen kommen, auswirke; um innere Formung zu erhalten, muß der Mensch Äußeres formen, der Gebildete ist zugleich ein Bildender. Die nächste Ergänzung des theoretischen Moments ist nicht das praktische, sondern dasjenige, welches bei Aristoteles zwischen dem Betrachten und Handeln, *θεωρεῖν* und *πράττειν*, steht: das Machen, Gestalten, *ποιεῖν*, das Fertigkeits- oder poietische Element. Die poietische Seite umfaßt weit mehr als die Ausübung der Künste; dasjenige Gebiet des Könnens, in dem sie sich zunächst betätigt, ist das der Sprache; dem Geiste liegt sein eigenes Werkzeug, das Wort, näher als die äußere Welt. So nimmt die Beherrschung der Sprache, das fari posse, in den Bildungsidealen verschiedener Zeiten eine so hohe Stelle ein; wenn dies Element in gekünstelte Wortmacherei ausartete, so darf dies seine ursprüngliche Berechtigung nicht verkennen lassen. Heute ist es uns in älterer Fassung nicht mehr geläufig, aber wohl verständlich etwa in der Deutung, die ihm Rückert gegeben hat:

„Dein Amt, Gebildeter, und deine Aufgab' ist,
Aussprechen, was du fühlst, darstellen was du bist,
Denn alles in der Welt ringt sich zu stellen dar
Und spricht sich unklar aus, du aber sollst es klar.
Aufklären sollst du uns dies Dunkel und erklären,
Wie schön die Dinge, wenn wir klar sie sähen, wären."

Der Stoff dessen, was der Gebildete auszusprechen, darzustellen weiß, ist in dem einen Betracht er selbst, in dem anderen Betracht der Wert, der Sinn, der Zweck, die Schönheit der Dinge; er spricht sich aus, stellt sich dar, aber ist dabei erfüllt von einem Inhalt, gebunden an eine Form, welche sich nach der Idee der Schönheit bestimmen. Die Beziehung auf das Schöne und die Unterordnung unter dessen Gesetze hebt die Selbstdarstellung über das bloß Subjektive und über das Spielende hinaus, dem sie sonst verfiele.

Wie das Wissen des echt Gebildeten die Mitte trifft zwischen unsteter Polymathie und eingeschränkter Gelehrsamkeit, so steht auch seine Kunstübung gleich weit ab von flatterhaftem Dilettantismus und technischer Berufsarbeit. Die Wege der letzteren verfolgt er, soweit dabei die Grundlagen der technischen Schulung zu erwerben sind und soweit das eigene Ausüben die Werke der Meister verstehen und genießen lehrt; aber die Freiheit eines Liebhabers der

Künste wahrt er sich insofern, als er in deren mehrere Einblick sucht, um die verschiedenen Sprachen vergleichen zu können, in denen sie von dem Schönen reden.

3. Die Selbstdarstellung ist aber nicht auf die Künste beschränkt. Der geistige Inhalt, den der Gebildete besitzt, sucht mannigfaltigen Ausdruck und durchleuchtet die verschiedensten Stoffe. In die ganze Breite des Lebens hinein wirkt die Bildung, sie bestimmt den Verkehr, die geselligen Formen, die Lebensweise von der Körperpflege und Tracht an bis zur Einrichtung der Wohnräume. Wenn die Sitte die rohe Natürlichkeit überwindet, so ergänzt und deutet die Bildung die Sitte; ihre Früchte auf diesem Gebiete sind die verfeinerten Formen, veredelte Lebensart, der Takt, der Geschmack, die individuelle Anpassung; gebildetes Benehmen ist mehr als korrektes; um eine Wohnung gebildet einzurichten, bedarf es mehr als Reichtum und Modegeschmack.

So erscheint die Bildung als formgebendes Prinzip, dessen gestaltender Einwirkung keine Region des Wissens, des Könnens, ja des Lebens entrückt ist; die Universalität muß als ein Merkmal der Bildung gelten und diese kann in dem Betracht zutreffend als „gleichschwebende Vielseitigkeit" charakterisiert werden. Mit anderem Bilde bezeichnet dieselbe Sache die Forderung des Harmonischen, des Einklangs der verschiedenen Interessen, Betätigungen, Lebensäußerungen untereinander, die Aufhebung des scheinbaren Stimmengewirrs in einem Akkord.

Allein von eingreifenderer Bedeutung als die Harmonie in diesem Sinne ist die Herstellung des Einklanges der Bildung mit der individuellen Anlage und mit der Lebensstellung. Bei gesunder innerer Gestaltung „gibt das vorschlagende Vermögen den Kristallisationskern, um welchen das geistige Werden in Strahlen anschießt und es bildet sich hier eine Grundgestalt, welche die Gliederung im einzelnen bedingt und wobei nach der einen Seite hin reiche Entwickelungen stattfinden können, während nach der anderen nur geringes Wachstum und höchstens ein schwacher Ansatz ist" [1]). Fehlt die Übereinstimmung der Bildung mit der Anlage, so bekommt jene etwas Aufgezwungenes und Schablonenhaftes; hergestellt aber wird die Übereinstimmung durch eine der Anlage Rechnung tragende, abgestufte Hingebung an die Richtungen und Inhalte der Bildung, wie sie der alte Spruch andeutet: In uno habitandum, in ceteris versandum. Der Gebildete gleicht in dieser Hinsicht „dem Wanderer, der hier einkehrt, dort bloß das Mahl nimmt, anderswo tagelang weilt, manches genau betrachtet, anderes obenhin, heimgekehrt aber dauernd im eigenen Hause wohnt" [2]).

Auch zwischen Lebensstellung und Bildung muß Einklang hergestellt sein; der Mann von gesundem Geistesleben muß die Resultante gefunden haben zwischen dem Zuge in die Weite, der dem Bildungsstreben eignet, und dem Zuge in die Enge, welchen allermeist der Beruf mit sich bringt. Ohne Anschmelzung an das Berufsinteresse ist das Bildungsinteresse eine bloße Zutat, kein Lebenselement, während andererseits die Berufsarbeit ohne den anfrischenden Hauch und veredelnden Zug der Bildung des menschlichfreien Charakters verlustig geht.

[1]) Hauber in dem Artikel: „Bildung" in Schmids Enzyklopädie I, S. 661. — [2]) Ein Ausspruch von Nikolaos von Damaskus. Vgl. oben, S. 111.

4. Lebendiges Wissen und durchgeistigtes Können sind Erscheinungsformen gebildeten Wesens; aber die Erscheinung bleibt bloßer Schein, wenn sich jene nicht in geläutertem Wollen zusammenfinden. Kenntnisse und Einsichten werden wertvolle und wertgebende Elemente der Persönlichkeit erst wenn sie sich zu Überzeugungen und Gesinnungen verdichten; Formbeherrschung und das Vermögen, zu gestalten, müssen sich auch an der Aufgabe bewähren, den rohen Stoff der Triebe und Leidenschaften zu formen und die Beziehungen des Menschen zum Mitmenschen in selbstlosem Sinne zu gestalten. So gehören auch sittliche Bestimmungen zur Idealgestalt des Gebildeten, wenngleich minder augenfällig als die bisher aufgezeigten Momente; sie sind den Fundamenten des Hauses vergleichbar, welche, dem Blicke entzogen, den ganzen Bau tragen und deren erst dann dankend gedacht wird, wenn sie bei Stürmen und Erschütterungen Säule und Pfeiler, Gebälk und Dach vor dem Einsturze bewahrt haben. Werden sie hintangestellt, so rächt sich dies durch das Gefühl der Unbefriedigtheit und Leerheit; Goethe, der so treffend von der geistigen und künstlerischen Bildung sprach, muß gestehen, daß ihm doch sein Inneres manchmal wie ein Pandämonium oder wie ein leeres Gewölbe vorkam.

Es sind die Tugenden der Weisheit, der Selbstbeherrschung und der Gerechtigkeit, welche unserer Betrachtung den Übertritt in die Sphäre der Sittlichkeit vermitteln. Die Weisheit beruht auf eindringender Einsicht, Erfahrungsfülle, Kenntnis des Lebens, Wohlberatenheit beim Handeln, das alles getragen von reiner und wohlwollender Gesinnung. Dem Bildungsstreben verleiht die Nähe der Weisheit: Ernst, Tiefe, Lauterkeit und Hinwendung auf die wahren Bedürfnisse des Lebens. Die Selbstbeherrschung ist der Gebrauch der Vernunft gegenüber den Trieben, Leidenschaften und Affekten; auf sie geht die Harmonie des inneren Lebens, das freie Wirken der höheren Vermögen, die wahre Schönheit der Seele zurück. Als Leitstern des Bildungsdranges gibt sie diesem die Wendung nach innen und hält ihn an, mit der Ruhe und Klarheit des Geistes die des Gemütes zu verbinden. Sie bewahrt davor, „sich mit einer aus dem Schaume, der auf der Oberfläche des geistigen Lebens schwimmt, gewobenen Seelengestalt zu begnügen, indem sie mahnt an den Kampf mit den Elementen der Natur, durch welchen sich der inwendige Mensch aus dem Finstern zum Lichte herausringt“ [1]). Die Gerechtigkeit, der tugendhafte Wille, jedem das Seine zu geben, beugt den Egoismus, der nur das Mein kannte, und gibt damit die Grundlage für alle gesellschaftliche Ordnung. Für alle Beziehungen, welche die Bildung von Mensch zu Mensch spinnt, ist sie die Voraussetzung, aber auch das innere Wachstum bedarf ihrer: unredlicher Sinn und unreiner Wille sind mit gesunder Geistesgestaltung unvereinbar.

5. Die Sittlichkeit beruht darauf, daß der Mensch seinen Willen einer höheren gottgesetzten Ordnung konformiere; diese Ordnung und deren Urheber selbst in Geist und Herz zu fassen lehrt ihn die Religion. In der sittlich-religiösen Gesinnung wird die Weisheit ergänzt durch den Glauben, das Geistesauge für die übernatürliche Welt, und durch die Hoffnung, den Zug der Seele

---

[1]) Hauber, a. a. O., S. 664.

nach der ewigen Heimat; bei jener Gesinnung vollendet sich die Gerechtigkeit, die jedem das Seine gibt, in der Liebe, welche ruft: Jedem das Deine; jene Gesinnung erkennt das Böse in seiner ganzen Fruchtbarkeit als gottentfremdende Sünde, findet aber in der Gnade den überirdischen Beistand dagegen und verklärt die Gemütsruhe der Selbstbeherrschung zum Frieden in Gott.

Indem wir die Grundzüge des gebildeten Wesens aufsuchten, sind wir über dieses selbst hinausgewiesen worden vermöge der inneren Verknüpfung, welche zwischen allen Richtungen der auf das Ideale gerichteten Betätigung besteht. Durch die Propyläen veredelten Geisteslebens führte uns der Weg zur Akropolis der sittlich-religiösen Gesinnung; oben angelangt aber sehen wir, daß der zurückgelegte Weg nicht der einzige ist; außer ihm klimmt ein anderer schmuckloser Pfad zur nämlichen Höhe hinauf; die sittlich-religiöse Gesinnung kann ja auch in anderer Weise als durch weitgreifende Geisteskultur erzeugt werden, durch eine weniger vermittelte Bestimmung des Willens, Läuterung des Sinnes, Erhebung des Gemütes. Diese Gesinnung aber kann in gewissem Betracht einen Ersatz der Bildung gewähren. Demjenigen spricht Platon Bildung zu, welcher Einsicht und Strebungen in Übereinstimmung zu setzen weiß, mag er auch nach dem Sprichwort weder lesen noch schwimmen können; derjenige aber gilt ihm für ungebildet, der jenes nicht vermag, mag er auch noch so scharfsinnig und geschickt sein[1]. „Wie groß ist", heißt es bei dem Siraciden, „wer Weisheit und Wissenschaft gefunden hat, aber er steht nicht höher als wer den Herrn fürchtet; die Furcht des Herrn steht über allem[2]", und noch markiger sagt der Prediger: „Lasset uns das letzte Wort von allen hören: fürchte Gott und halte seine Gebote, denn das ist der ganze Mensch[3]." Jeder Unbefangene muß **Palmers** Worten beistimmen: „Der einfachste Christ, in welchem das Evangelium den Egoismus und Materialismus überwunden hat, ist in der Tat ein gebildeter Mann, weil das Christentum seinem Denken, Reden und Tun ein Ebenmaß verleiht, alles Rohe und Gemeine ihm abtut und so auch sein äußeres Leben schön macht[4]."

---

[1]) Plat. Leg. III, p. 689. — [2]) Eccli. 25, 13 und 14. — [3]) Eccle. 12, 13. — [4]) **Palmer**, Evangelische Pädagogik, S. 107.

IV. Der subjektive und der objektive Faktor der Bildung.

§ 40.

Materiale und formale Ansicht der Bildung.

1. Die Untersuchung der Motive, Zwecke und Ideale der Bildung hat uns wiederholt auf ein Grundverhältnis derselben stoßen lassen, welches eine besondere Erörterung erheischt; es läßt sich dasselbe je nach dem Gesichtspunkte der Betrachtung durch die Beziehungsbegriffe: Subjekt und Objekt, Form und Materie, Kraft und Stoff ausdrücken. Alle Bildung beruht auf dem Gestalten des Innern, wendet sich also an das Subjekt, aber sie bedarf dazu eines geistigen Inhaltes, eines Objekts, dem nicht genug getan wird, wenn man es als Mittel auffaßt, da es vielmehr auf eigenen Wert Anspruch erhebt; sie ist gerichtet auf eine Form des geistigen Lebens, welche bestimmt ist, sich verschiedenartige Materien zu assimilieren, aber diese Form kommt selbst nur durch Assimilation jenes zustande; sie ist Erzeugung und Entbindung von Kräften, aber sie kann nur gewonnen werden, wenn die Kraft an die Bewältigung eines Stoffes, eines Gegebenen gesetzt wird, welches der Willkür und dem freien Kräftespiele seine Grenzen anweist [1]).

Zu diesem Grundverhältnisse nehmen die Motive und Zwecke der Bildungsarbeit, die unsere Analyse ergeben hat, eine verschiedene Stellung ein. Das spontane Bildungsstreben richtet sich ganz auf das Objekt, es geht dem Reize der Sache nach und wird von dem unmittelbaren Interesse an dem Inhalt des Wissens und Könnens getragen; die sozial-egoistischen, die ästhetischen und die individual-ethischen Motive kommen darin überein, daß sie den Standort in das Subjekt verlegen und im Gegenstande des Bildungserwerbes vorzugsweise ein Mittel erblicken lassen des Machtzuwachses, der Veredlung, der Versittlichung; die sozial-ethischen Motive lassen mehr beide Momente zur Geltung kommen, indem sie den Bildungsstoff zugleich als Mittel für das Gemeinwohl und als Lehrgut also ein Gut fassen, welches um seiner selbst willen Übertragung und Fortpflanzung verlangt. Auf letztere Fassung weist auch die religiöse Ansicht der Bildung hin, indem sie von der Überlieferung eines Glaubensinhaltes ausgeht und damit allem Lehrinhalt eine gewisse Substanzialität verleiht: Est fides sperandarum substantia rerum [2]). Je nach dem Vorherrschen des

---

[1]) Zu dem Folgenden vgl. des Verfassers Aufsatz: „Mit welchem Rechte können wir von Gegenständen oder Stoffen des Unterrichts sprechen?" in „Aus Hörsaal und Schulstube", S. 55—60. — [2]) Hebr. 11, 1.

einen Motivs über die anderen erscheint die Bildungsarbeit im ganzen mehr auf das materiale oder das formale Moment gerichtet und kann bei Vereinseitigung eine traditionalistische oder subjektivistische Färbung annehmen.

Allein auch abgesehen von teleologischen Unterschieden macht sich in den verschiedenen Gebieten und Arten des Bildungserwerbes ein Vorschlagen bald des einen, bald des andern Moments geltend. Bei dem Erwerbe von Kenntnissen tritt das Objekt mehr hervor als bei der Aneignung von Fertigkeiten; wir sprechen von positiven Kenntnissen, um die Dinglichkeit ihres Inhaltes auszudrücken, während wir die Fertigkeiten nach einer Eigenschaft des Subjekts, dem Fertigsein, bezeichnen. Diese Ausdrucksweisen übertreiben allerdings die in der Sache liegenden Unterschiede, da einerseits die Kenntnisse schließlich auch eine Bestimmtheit des Subjekts, eine Qualität des geistigen Lebens erzeugen sollen, und andererseits die Fertigkeiten ebenfalls die Bindung des Subjekts an einen positiven, nur in der Form einer Regel, Norm, Vorschrift auftretenden geistigen Inhalt in sich schließen.

Bei dem fachlichen Unterrichte und der Qualifikation für bestimmte Leistungen richtet sich das Bewußtsein mehr auf den anzueignenden Inhalt als bei dem Lehren und Lernen zum Zwecke allgemeiner Bildung, bei welchem neben dem partialen Zuwachse, den die Aneignung einzelner Materien darstellt, der Gesamtzuwachs der geistigen Tätigkeit in Betracht gezogen wird. Auch hier aber wehrt die Sache der Vereinseitigung; auch der Fachunterricht will dem Subjekte gewisse Eigenschaften anbilden, wie: Kunstsinn, Geschick, Anstelligkeit usw., und andererseits will der allgemeinbildende Unterricht ihm auch Sachkenntnisse zuführen.

2. Wenn wir von Lehrstoffen, Unterrichtsgegenständen, -objekten, -materien, mit denen der Lehrer zu tun hat, sprechen, so fassen wir den Bildungsinhalt substantiell, als ein Wertvolles, Erstrebenswertes, und den Bildungsprozeß als einen Erwerb, der mit einem Haben, Besitzen abschließt.

Sprechen wir dagegen von Bildungsmitteln, von dem Nähren des Geistes durch dieselben, von einer Pflege, einem Bebauen oder Aufbauen des Innern, so schwebt uns ein Zustand, eine Verfassung des Subjekts vor, der durch das Verwenden jener Mittel, die alsdann nur die dienende Stellung einer Speise, eines Futters haben, hergestellt werden soll. Letztere Vorstellung treffen wir schon bei den Alten; Cicero spricht von dem Betreiben der Philosophie als einem animi cultus et quasi quidam humanitatis cibus [1]) und nennt die Naturbetrachtung eine naturgemäße Nahrung der Geister und Anlagen; animorum ingeniorumque naturale quoddam pabulum [2]). Der Scholastiker Johann von Salisbury [3]) vergleicht die Lektüre mit einer Speise und erblickt in der Aufhebung der jüdischen Speisegesetze durch das Christentum das Symbol für die Freigebung des Studiums der heidnischen Autoren [4]). Als Baustoff für die Selbstdarstellung, also materia, ὕλη im eigentlichen Sinne, charakterisiert Goethe die Bildungsinhalte in den „Bekenntnissen einer schönen Seele". „Das

[1]) Fin. V, 19, 54. — [2]) Acad. II, 41, 127. — [3]) Oben § 19, 2. — [4]) Schaarschmidt, Johannes Saresberiensis, S. 81.

ganze Weltwesen liegt vor uns wie ein großer Steinbruch vor dem Baumeister, der nur dann den Namen verdient, wenn er aus diesen zufälligen Naturmassen ein in seinem Geiste entsprungenes Urbild mit der größten Ökonomie, Zweckmäßigkeit und Festigkeit zusammenstellt. Alles außer uns ist nur Element, ja ich darf wohl sagen, auch alles an uns; aber tief in uns liegt diese schöpferische Kraft, die das zu erschaffen vermag, was sein soll, und uns nicht ruhen und rasten läßt, bis wir es außer uns auf eine oder die andere Weise dargestellt haben."

So anregend diese Auffassung ist, so drängt sie doch selbst zur Berichtigung und Goethe gibt eine solche selbst, wenn er anderwärts sagt: „Mitgeteiltes aufnehmen, wie es gegeben wird, ist Bildung", wonach das uns von Außenkommende mehr ist als Element. Es geschieht den Bildungsinhalten: den Sprachen, Wissenschaften, Künsten, der Religion nicht genug, wenn man sie als Nahrungsmittel oder Baumaterialien faßt, welche die Gestaltungskraft des Subjekts zu verarbeiten habe. Vielmehr liegt in diesem Inhalt selbst eine organische Kraft, welche bei ihrer Aufnahme in den Geist bestimmend in die Vorstellungen und Gedanken eingreift, sie sich konformiert und damit erst die innere Gestaltung bewirkt. Auch diese dritte Anschauung von dem Verhältnisse vom Objekt zum Subjekt der Bildung ist früh geltend gemacht worden. Platon gibt ihr im Phädrus Ausdruck, wo er von der Bildung des Redners handelt. Eine Rede, λόγος, ist ein Geisteswerk, lebendig, beseelt, wie ein Samenkorn in empfänglichen Geistern aufgehend und sie wieder besamend; sie ist ein Organismus, ζῶον, mit Kopf und Fuß, Mittel- und Endgliedern; um sie verstehend zu verarbeiten, muß man sie nach Gliedern zerlegen, nicht wie ein ungeschickter Koch die Knochen zerbrechen. Jede Wissenschaft und Kunst ist ein Ganzes, ihre Teile in sich fassend, wie die Harmonie die Töne, und aus einem Gedanken heraus gestaltend; eine Rezeptensammlung ist noch nicht die Heilwissenschaft, eine Häufung von Effektmitteln keine Tragödie[1]). Der Neuplatoniker Plotin sagt von dieser organischen Einheit der Wissenschaft: „Kein Satz ist von dem anderen losgelöst, wäre er es, so hätte er mit Kunst und Wissenschaft nichts mehr zu tun und wäre wie Gerede eines Kindes; gehört er aber zur Wissenschaft, so enthält er potentiell (dem Vermögen nach) auch das Ganze in sich und ein Kundiger, der sich daran macht, entwickelt daraus folgerecht das Übrige; der Geometer zeigt bei der Analyse, wie der eine Satz alle Vordersätze in sich schließt und ebenso die Reihe abwärts (synthetisch), was daraus folgt[2])." Erst in dieser dritten Anschauungsweise kommen Objekt und Subjekt zu der beiden gebührenden Geltung. Der Bildungsinhalt ist kein Rohstoff, sondern ein organisches Ganze, das sein plastisches Gesetz in sich trägt und dem aufnehmenden Geiste mitteilt, in welchem es als der Bildungsgehalt des Gegenstandes wirkt. Aber dieses Aufnehmen desselben ist kein bloßes Hinnehmen, sondern geschieht durch Selbsttätigkeit, entbindet innere

---

[1]) Phaedr., p. 265—276; vgl. Geschichte des Idealismus I, § 25, 5 und des Verfassers Logik, § 21, 1. — [2]) Enneades IV, 9, 5 und Geschichte des Idealismus I, § 43, 3.

Kräfte, nährt und stärkt den Geist, und jeder Inhalt ist insofern doch auch ein Nahrungsmittel, ein Kraftzuwachs.

3. Die beiden Elemente, das objektive und subjektive, treten nun auch in dem Lehrbetriebe und der Unterrichtslehre vielfach in Gegensatz, der zu Einseitigkeiten führen kann.

Alle Unterrichtspraxis neigt nach seiten des materialen, objektiven Momentes, während die didaktische Reflexion, um dies auszugleichen, meist nach der anderen Seite zieht. Dem Lehrenden schrumpft die ganze Teleologie des Unterrichts nur zu oft zu der Aufgabe zusammen, zu bewirken, daß sich der Schüler dies und das aneigne, sein Pensum aufarbeite[1]), die Materien bewältige, von denen ihm Rechenschaft abgefordert werden kann. Die materiale Maxime: „Unterrichte so, daß der gegebene Gegenstand angeeignet wird", kann zu jener Auffassung ausarten, die Dörpfeld in seiner gleichnamigen Schrift treffend den didaktischen Materialismus genannt hat, da sie an der Materie der Bildung klebt, unempfänglich für das Verständnis der geistigen Form.

In der Polemik dagegen geht aber die Theorie nicht selten so weit, nur die Wirkungen im Subjekt ins Auge zu fassen und das Objekt zu einem gleichgültigen Medium herabzusetzen, indem sie die formale Maxime: „Unterrichte so, daß die geistige Tätigkeit vermehrt, gehoben, veredelt werde", zur allein gültigen Norm erhebt. Sie faßt dann die Bildungsinhalte als Nahrungsmittel oder Bausteine des Geistes, sie bezeichnet Kraftbildung als den Zweck des Unterrichts — so Pestalozzi, bei dem das Lehren nicht mehr ein Wissenmachen ist, sondern ein Hervorrufen psychischer Wirkungen —, sie redet von formaler Bildung, für welche die Schule in autonomer Weise den Stoff auswählen könne, an dem die geistigen Organe erstarken zu machen sind, um dann der Bewältigung jedes Stoffes gewachsen zu sein. Darin liegt ein didaktischer Formalismus, dem das Verständnis dafür verloren zu gehen droht, daß man lernt, um zu wissen, übt, um zu können, und daß die Erkenntnisinhalte ihre eigenen Gesetze haben, in deren Anerkennung ein gutes Stück der sittlichen Wirkungen der Bildung liegt. Diese Verirrung hat herb, aber treffend Philipp Wackernagel in seiner Schrift „Über den Unterricht in der Muttersprache" charakterisiert: „Die Verstiegenheit der rationalistischen Pädagogik kommt aus der Erniedrigung der Wissenschaft; man will nicht das Objekt erkennen, sondern das Subjekt bilden und unterhalten; man hat keine Hochachtung vor dem Objekt, weder vor seiner Ewigkeit noch vor seinem Organismus; wäre jenes, so würde man die Wissenschaft nicht so bloß aus der Gegenwart für die Gegenwart studieren; wäre dieses, so müßte man die Wissenschaft als ein unendliches Studium ihres Objekts ansehen, nicht als eine bloße Anwendung des subjektiven Besserwissens auf das Objekt."

---

[1]) Pensum heißt eigentlich das Zugewogene, speziell die den Spinnerinnen zugewogene Wolle; Verg. Georg. I, 391 nocturna carpentes pensa puellae. In übertragener Bedeutung brauchen schon die Alten das Wort: Cic. de Or. III, 30 me ad meum munus pensumque revocabo.

4. Beide Auffassungen beruhen auf der Zerreißung von Zusammengehörigem und sie müssen sich gegenseitig neutralisieren, um auf das Richtige zu führen. Der Stoff der Bildungsarbeit ist Bildungsmittel und Lehrgut zugleich; die Geister sollen sich den Stoff assimilieren, aber dazu wird erfordert, daß sie sich ihm assimilieren; die Bildung ist auf eine innere Form gerichtet, aber diese ist an einen Besitzstand geknüpft, der nur durch Heraustreten ins Äußere erworben werden kann; sie ist eine Qualität des Subjekts, aber sie wird nur dadurch gewonnen, daß das Subjekt sich an die mannigfachen Qualitäten des Objekts darangibt. Der Schüler ist nicht schlechthin das Maß des Lehrstoffes, sondern nur insoweit seine Fassungskraft in Betracht zu ziehen ist, gerade wie der Zögling bei der Zucht nicht das Maß des Ethos ist, das in ihn gesenkt werden soll; hier unterscheiden sich Lehre und Zucht von der Pflege, bei welcher der Zögling in höherem Grade das Maß des Verfahrens bildet; sie geht auf die Förderung des somatischen Gedeihens aus, während Unterricht und Zucht wohl zwar auch das geistige und sittliche Gedeihen des Individuums, zugleich aber die Überlieferung von Gütern der Erkenntnis und des Lebens zum Augenmerk haben.

Die materiale und die formale Maxime gewinnen ihre Wahrheit erst in einem Ganzen von Imperativen, dessen entgegengesetzte Endpunkte sie darstellen. Die materiale Maxime hat recht, wenn sie die Aneignung, Bewältigung des jedesmal gegebenen Gegenstandes fordert; der Weg zum Ganzen führt hier durch den Teil, der zur Totalität des gebildeten Geistes durch partielle Akte der Aufnahme eines bestimmten Stoffes. Aber dieser hängt mit einem größeren Ganzen zusammen, dessen Aufnahme in den Geist erst die bildende Wirkung ausübt. In dem Ganzen gibt es Wesentliches und Unwesentliches, Früchte und Blätter, Inneres und Außenwerk; in der Verarbeitung des Stoffes durch den Lernenden machen sich Unterschiede geltend; nicht alle Teile oder Momente brauchen gleich stark assimiliert zu werden; die Verinnerlichung des Dargebotenen hat verschiedene Grade: das eine dringt bis zu den Wurzeln des inneren Wachstums vor, das andere kommt über eine peripherische Stellung nicht hinaus. Wir unterscheiden von dem Gesamtgehalt eines Lehrgegenstandes dessen Bildungsgehalt und verstehen unter dem letzteren eben die Teile und Momente des ersteren, von welchen dessen Bewurzelung und Verinnerlichung ausgeht, und von deren Haften und Nichthaften der Wert des Lernens und Übens wesentlich abhängt. Auf dieses Verhältnis muß der Unterricht Rücksicht nehmen und die abgestufte Bedeutung des Lehrinhaltes im Auge behalten. Die Maxime: Lehre so, daß das Gegebene gelernt werde, ist darum durch den Zusatz zu erweitern: und daß dessen Bildungsgehalt zur Geltung komme; damit wird der auf das Einzelne zu richtenden Sorgfalt nichts abgebrochen und doch dem Abrichten zu äußerlichem Können, dem Verfrachten der Kenntnisse in die Köpfe, dem leidigen Pendelschlage des Aufgebens und Abhörens gewehrt. Allein um die rechte Gleichung des Objekts und Subjekts zu finden, ist noch ein weiterer Schritt zu tun; es darf bei dem Heben des Bildungsgehaltes eines Gegenstandes nicht sein Bewenden haben, sondern es soll sich der Reinertrag verschiedener Studien und Übungen in der rechten Weise zusammenfinden und

verbinden; die partiellen Ergebnisse sollen sich in der ungeteilten Persönlichkeit, die mehrfachen Ansätze zu innerer Gestaltung in einer einheitlichen Form zusammenschließen. Die Forderung, daß der Bildungsgehalt zur Geltung komme, erweitert sich daher zu der ferneren: daß dieser seine rechte Stelle in dem Gesamtwachstume einnehme und in der Förderung der ganzen geistigen Kraft seinen Beziehungspunkt suche, welcher seinerseits auf den sittlichen als den endgültigen hinweist. Damit ist aber die formale Maxime erreicht.

5. In gleicher Weise kann man die formale Ansicht zum Ausgangspunkte nehmen und sich durch die in der Sache selbst liegenden Forderungen zu der gegenüberstehenden forttreiben lassen. Vermehren, Heben, Veredeln der intellektuellen Tätigkeit, Nähren und Wachsenmachen des Geistes sind, richtig verstanden, gültige Vorschriften für die Bildungsarbeit. Aber es wird ihnen nicht entsprochen, wenn man den Standort im Subjekt nimmt und dessen Bezogensein auf das Objekt vergißt. Es handelt sich beim Bilden nicht um psychischen Zuwachs schlechthin, sondern um einen Erkenntniszuwachs, nicht um einen Reiz, sondern um eine Erfüllung mit wahrem und gültigem Inhalt. Wissenschaft und Kunst sind für die Bildungsarbeit mehr als die Magazine, aus denen sie, was sie zu verwenden gedenkt, auslese; vielmehr hat sie zu den Gütern, welche in jenen vorliegen, hinaufzuführen, da von dem Anteile an diesen Gütern die Herstellung und Bewertung der inneren Form nicht zu trennen ist.

Die Bildung soll den Geist des Lernenden durch Wissenschaft und Kunst wachsen machen, aber auch zur Wissenschaft und Kunst hinaufwachsen machen; sie soll Licht in die Köpfe bringen, aber sie kann es nur, indem sie dieselben für die Lichtquellen öffnet; mit totem Wissen und mechanischem Können ist ihr nicht geholfen, aber ebensowenig mit einer unbestimmten Regsamkeit, mit der leeren Form möglicher Betätigung; was sie verlangt, ist die erfüllte innere Form und diese kommt auf den verinnerlichten Stoff hinaus.

Es ist vielleicht nicht überflüssig, das Gesagte durch einige Beispiele zu belegen. Wenn die formalistische Ansicht zugunsten der Altertumsstudien anführt, daß diese der Jugend Humanität, Geschmack, Gewandtheit im Ausdruck und im Denken geben, so ist dies als ein gültiges Moment anzuerkennen, aber den ganzen Rechtsgrund, auf dem diese Studien als Bildungsstudien fußen, drückt es nicht aus. Es läßt immer noch die Frage offen, ob nicht jene Effekte auch auf eine andere Weise zu erreichen wären, die weniger Zeit und Kraft in Anspruch nimmt. Diese Frage drängt nun darauf hin, von den subjektiven Wirkungen zum objektiven Bestande vorzuschreiten; geschieht dies, so bietet sich das Altertum als ein Erkenntnisinhalt dar, welcher in unserem Gesichtskreis und Lebensinhalt seine Stelle verlangt, weil jenes eine der Wurzeln unserer Kultur ist, sein Verständnis uns das Selbstverständnis ermittelt, uns Fühlung mit einer Geistesarbeit gewährt, die vergangen, aber nicht abgetan ist. Ähnliches gilt von der Bewertung anderer Studien: die Mathematik empfiehlt sich ohne Frage durch die psychischen Wirkungen, welche die Beschäftigung mit ihr hervorruft: sie gibt Exaktheit, Scharfsinn, Findigkeit, übt im strengen

Denken, weckt den spekulativen Sinn, gibt eine Vorstellung eines architektonischen Ganzen von Wahrheiten; allein wenn dieses Ganze von Wahrheiten nicht im Ganzen der Wahrheit eine so bedeutsame Stelle einnähme, der mathematische Erkenntnisgehalt nicht eine solche Bedeutung für unseren ganzen Erkenntniskreis hätte, so würden jene formalen Vorzüge noch kein bestimmender Grund für mathematische Bildungsstudien sein. Der Musikunterricht gewährt eine treffliche Beschäftigung, macht leiblich und geistig feinhörig, diszipliniert die Tonempfindungen und Innervationen, und selbst die Gedanken und Gefühle, allein wenn er nicht zugleich der Schlüssel wäre, der uns zu den Werken der Tonkunst, zu der Welt des Schönen, deren Stoff die Klangbewegung ist, den Eintritt verschafft, so wäre die darauf gewandte Mühe noch nicht gerechtfertigt.

§ 41.

Die Beziehungspunkte der Bildungsarbeit im Subjekt.

1. Zur näheren Bestimmung des Verhältnisses zwischen dem Bildungsinhalte und dem Bildung empfangenden Subjekte bieten sich der Untersuchung zwei Wege dar; sie kann entweder von jenem Inhalte ausgehen und ihn auf den Beitrag hin betrachten, den er zur Ausgestaltung des Subjektes gibt, oder sie kann letzteres ins Auge fassen und feststellen, welche Beziehungspunkte im Subjekte der Bildungsinhalt sei es vorfindet, sei es aufsuchen soll. Die erstere Betrachtungsweise ist die näherliegende und war früher die vorherrschende; die ältere Erziehungs- und Bildungslehre enthält zahlreiche, zum Teil sehr treffende Bemerkungen über den Bildungsgehalt der verschiedenen Lehrfächer, an die Erörterung dieser selbst angeschlossen. Den zweiten Weg dagegen hat die neuere Unterrichtslehre mehrfach eingeschlagen, wie sie überhaupt den subjektiven Faktor stärker hervorhebt. Beide Ansichten der Sache haben ihren Wert und ergänzen einander, indem sie sich gegenseitig gleichsam zur Probe dienen: der Bildungsgehalt des gesamten Stoffes muß in der Weise diskutiert werden, daß er alle Beziehungspunkte im Subjekte deckt, und umgekehrt müssen diese in solcher Ausdehnung und Mannigfaltigkeit aufgewiesen werden, daß bei ihnen der Ertrag aller Studien und Übungen hinterlegt werden kann.

An dieser Stelle ist nur die auf dem Subjekte fußende Betrachtung vorzunehmen, da der Nachweis des Bildungsgehaltes der einzelnen Lehrgebiete dem dritten Abschnitte vorbehalten bleibt [1]).

Den Pädagogen aus der Kantschen Schule bot sich für den in Rede stehenden Zweck das Schema der Seelenvermögen, wie es Kant formuliert hatte, als nächstliegendes Hilfsmittel dar, und als solches finden wir es bei Niemeyer, Milde u. a. verwendet; Herbart, welcher eine Mehrheit der Seelenkräfte in Abrede stellte, verwirft darum auch dieses Verfahren und vergleicht spottend die Anweisungen zur Ausbildung der einzelnen Vermögen mit einer

---

[1]) Zu dem Folgenden vergleiche des Verfassers Vortrag: „Die psychologischen Grundlagen der Pädagogik", abgedruckt in „Der pädagogisch-katechetische Kurs in Wien" 1905, S. 27—36.

Rezeptensammlung; die Lehre von der Bildung des Geistes erscheine als ein Aggregat von Rücksichten, Bedenklichkeiten, Warnungen, bei denen man fürchtet, eins über das andere zu vergessen oder zu verletzen [1]). Er selbst gewinnt an den Begriffen des Interesses, der Teilnahme, der Vorstellungskomplexe und des Gedankenkreises leitende Bestimmungen für die Untersuchung der Bildungswerte. Er gliedert das Interesse in empirisches, spekulatives und ästhetisches, die Teilnahme in sympathetische, gesellschaftliche und religiöse; jedes Lehrobjekt ist sonach zu betrachten nach dem Beitrage, welchen es der empirischen Kenntnis, der Spekulation, dem Geschmack, der individuellen Teilnahme, dem Gemeinsinn und der Religiosität gewährt. Alle Einwirkungen des Unterrichts aber sollen sich mit denen der Erfahrungen und des Umganges zugleich in dem Gedankenkreise vereinigen, der wieder aus Vorstellungskreisen, -komplexen, -massen besteht; diese sollen reich, festgefugt, artikuliert und wohlverbunden sein; in ihnen haben die Gefühle und die Strebungen ihren Sitz und die Zeichnung des Vorstellungs- oder Gedankenkreises gibt zugleich die Grundstriche für die des Charakters.

2. Wir pflichten in der Grundanschauung den älteren Pädagogen bei, obwohl wir zugeben, daß bei ihnen weder die Fassung noch die Verwendung der Schemas der Seelenvermögen eine glückliche ist und insbesondere das Zusammenwirken der seelischen Faktoren nicht zur Geltung kommen läßt. Die Motive der Unterscheidung theoretischer und praktischer Funktionen der Seele, also der Erkenntnis und Strebetätigkeit, und ebenso die eines sinnlichen und geistigen Vermögens reichen auf tiefbegründete metaphysische und ethische Anschauungen zurück, die aus dem Kampfe mit abweichenden Erklärungsversuchen immer wieder neu bestätigt und bekräftigt hervorgehen [2]). Soweit die Herbartschen Bestimmungen jenen Anschauungen zuwiderlaufen, sind sie abzulehnen, allein das ist nur teilweise der Fall. Die Begriffe Interesse und Teilnahme werfen ein Licht auf die Wechselwirkung der theoretischen und der praktischen Funktionen, und an dem Begriffe des Gedankenkreises findet die Untersuchung einen erwünschten Beziehungspunkt; die Forderung, daß vom Wissen zum Wollen, vom Gedankenkreise zum Charakter Wege zu suchen sind, bleibt aufrecht, auch wenn man diese Wege minder kurz als Herbart veranschlägt. Ein beträchtlicher Teil der Herbartschen Bestimmungen verträgt die Loslösung von der psychologischen Theorie, auf der sie erwachsen sind, und lohnt zugleich eine solche. Es hieße auf einen Zuwachs der Erkenntnis dieser Dinge verzichten, wenn man wegen prinzipieller Differenzen auch die Leitbegriffe niederer Ordnung als unhaltbar verwerfen wollte. Der neueren Philosophie ist vorgeworfen worden, und das mit Recht, daß sie in jedem Kopfe immer neu ansetzte und wieder absetzte; Erziehungs- und Unterrichtslehre sollen nicht

---

[1]) Pädagogische Schriften II, S. 343 und daselbst, Anm. 27. — [2]) Vgl. des Verfassers „Psychologie", 2. Aufl., Einl. IV bis VI, Freiburg 1908, Herder. Mit der Oberflächlichkeit, mit welcher vielfach die Vielheit der Seelenkräfte als unvereinbar mit der Einheit der Seele hingestellt wird, bildet die Gründlichkeit einen eigentümlichen Kontrast, mit der die Scholastiker den Gegenstand behandelten. Man vergleiche darüber K. Werner, „Franz Suarez und die Scholastik der letzten Jahrhunderte", 1861, II, S. 120 f. und Geschichte des Idealismus II, § 71, 6.

in ihre Spuren treten, sondern bemüht sein, einen Erkenntnisbestand zu gewinnen, der sich stetig vermehrt und fördernde Elemente assimiliert, gleichviel auf welchem Boden sie entsprossen sind.

Die Analyse des menschlichen Innern stößt zuvörderst auf zwei Klassen von unverkennbar verschiedenen Erscheinungen, auf die theoretischen und die praktischen Funktionen der Seele, als deren Träger wir den Geist und das Gemüt bezeichnen können. Dieser allgemeinste Gegensatz wiederholt sich in einer großen Zahl von psychologischen und verwandten Bestimmungen, Begriffspaaren, welche dasselbe Verhältnis, nur sozusagen mit verschiedenen Exponenten ausdrücken; derart sind: Sinn und Trieb, Wahrnehmen und Begehren, Vorstellungen und Interessen, Verstand und Wille, Kopf und Herz, Intelligenz und Sittlichkeit, Kenntnisse und Gesinnung, Weisheit und Tugend, betrachtendes und tätiges Leben, Erkennen und Handeln, Wissen und Wollen, das Wahre und das Gute, Lehre und Zucht, Bildung und Erziehung, Kultur und Zivilisation u. a.

Die Bildung gehört zu den theoretischen Funktionen, sie bewegt sich im Gebiete des Wissens, des Erkennens, der Intelligenz, ihr Träger ist der Geist. Allein die letzten Zwecke der Bildung sind sittliche, und darum muß sie ihre Einwirkungen auf das Gemüt ausdehnen; sie faßt den Menschen von der intellektuellen Seite, aber sie soll sich, wie oben erörtert wurde (§ 31 bis 37), von da aus des ganzen Menschen bemächtigen. Daher ist der Bildungslehre an den Beziehungen zwischen beiden Grundkräften besonders gelegen. Die Hinordnung der Bildung auf den ganzen Menschen weist sie aber auch darauf hin, diejenigen Funktionen, welche zugleich organischer Natur sind und die elementaren Grundlagen des Seelenlebens bilden, in Betracht zu ziehen: die vegetativen, die motorischen und die sensitiven.

3. Das vegetative Leben ist die Voraussetzung aller höheren Funktionen, seine Beeinträchtigung kann die geistige Tätigkeit vermindern, das Gemütsleben herabdrücken; es ist ein Faktor, der von der Theorie wohl gelegentlich übersehen, in der Praxis niemals ungestraft vernachlässigt wird. Die motorischen Funktionen sind die Grundlage des ganzen Gebietes der Fertigkeiten und Künste; ihre Antriebe gehen auf Strebungen, letztlich auf Triebe, zurück, ihre Ausarbeitung durch Differenzierung, Isolierung, Komplexion usw. geht mittels der Erkenntniskräfte vor sich, allein sie bezeichnen doch eine besondere Sphäre. So hat Aristoteles, entsprechend seiner Absonderung der Bewegung von der Strebung und Empfindung, auch das poietische Element neben das praktische und theoretische gestellt [1]). Eine Reihe dreigliederiger Begriffsreihen zeigt die Allgemeinheit dieser Disjunktion, als da sind: Kopf, Hand und Herz, Wissen, Können und Wollen, Erkennen, Schaffen und Handeln, intellektuell, ästhetisch und ethisch, Kenntnisse, Fertigkeiten und Sitten, die Ideen des Wahren, des Schönen und des Guten, Wissenschaft, Kunst und Leben u. a.

Für die Bildung stellt dieses poietische Element ein von der Unterrichtslehre meist vernachlässigtes Bindeglied zwischen dem theoretischen und dem

---

[1]) Oben § 39, 4.

praktischen dar. Die Fertigkeiten haben mit den Kenntnissen gemeinsam, daß ihre Vermittelung durch Lehre geschieht, mit den Sitten, daß sie durch Übung zu eigen gemacht werden; das Können teilt mit dem Wissen die Begründung auf einen geistigen Inhalt, mit dem Sollen die Gebundenheit an eine Regel; es ist die Probe des Wissens und ein Antrieb zum Tun; die Kunst leitet das Wissen ins Leben über; die Liebe lehrt die Künste, aber auch umgekehrt, was man übt, gewinnt man lieb, und zugleich erhält es frisch, was man weiß. Die Unterweisung in den Fertigkeiten ist die Ergänzung des Unterrichts in den Wissenschaften; dieser baut für den Geist die Straßen, die ihm von außen Zufuhr bringen, jene bahnt ihm die Wege für das Hinauswirken; dieser orientiert den Geist, jene instrumentiert ihn. Für die Bildungsarbeit sind die Beziehungspunkte zunächst in denjenigen darstellenden Funktionen gegeben, deren Stoffe Körperbewegungen, Töne, Raumgebilde sind; darunter liegt das Gebiet der manuellen Fertigkeit, höher hinauf Sprache und Rede, der am meisten geistige Kunststoff.

Die sensitiven Funktionen bilden den Ausgangspunkt der Erkenntnis, die ersten Bausteine des Vorstellungskreises. Man kann sie unter der geistigen Tätigkeit mit einbegreifen; wenn man letztere Bezeichnung a potiori gebraucht, allein mit Recht hat die ältere Psychologie beide auf zwei verschiedene Seelenkräfte zurückgeführt. In Rücksicht der Erkenntnis führt die sinnliche Funktion nicht über die Kenntnis des einzelnen hinaus; die Erkenntnis aus dem Begriffe, aus dem Grunde und nach dem Zwecke und Werte verlangt ein höheres Vermögen zu ihrem Träger. Die Vorstellungen sinnlichen Ursprungs sind der Stoff des psychischen Geschehens; dagegen können Denken, Wollen und Sollen nicht als ein Geschehen, sondern nur als ein Tun verstanden werden; auf das Spiel jener Vorstellungen ist der Vergleich mit dem Mechanismus anwendbar, nicht aber auf die Bewußtseinsakte, welche wahr und falsch, recht und unrecht einander gegenüberstellen.

Das sinnliche Material des Gedankenkreises braucht die Bildung nicht zu beschaffen, weil dafür die spontane Tätigkeit sorgt, aber die Bearbeitung desselben gestattet und fordert selbst das Eingreifen der Lehre und Weisung. Die Größenvorstellungen, welche das Weltbild im großen und im kleinen stützen und ordnen, bildet der mathematische Unterricht aus; die Anschauung der Dinge und der Vorgänge findet in der Welt- und Naturkunde ihre Pflege, in der Mathematik als Anschauungslehre ihre Unterstützung; aber auch die Künste, indem sie Töne, Farben, Formen, Bewegungen zum Gegenstande nehmen, dienen der Pflege des sinnlichen Elementes und verhüten am besten, daß es über den höheren Tätigkeiten vergessen werde.

Die Materialien unseres Vorstellungskreises sind zum geringeren Teil das Selbstgesehene und Selbsterfahrene, weit mehr steuert dazu bei die Kunde von anderer Schauen und Erfahren, von Vergangenem und Entlegenem, was das geistige Auge sieht, die Imagination gestaltet, das Gedächtnis festhält, nachdem es durch Sprache erschlossen worden ist. An allen diesen Funktionen hat die Bildung ihre Werkzeuge anzusetzen, nicht mit dem inhaltsleeren Zwecke, sie überhaupt zu wecken, sondern in dem bestimmten, sie mit

Rücksicht auf das herzustellende Weltbild in Gang zu bringen und mit wertvollem Inhalte zu erfüllen. Das philologische Element des Unterrichts greift hier an mehreren Stellen ein; die Sprachkunde lehrt Erkanntes erkennen und übt zugleich das Gedächtnis; das Schrifttum, die verkörperte Erinnerung, erweitert den Horizont, die Dichtung bildet die Phantasie und gibt dem Gedächtnisse leichte und lohnende Aufgaben. Nächstdem steuern hierher Geschichte und Weltkunde von ihrem Bildungsgehalte; die Zeitreihe und die Raumvorstellungen sind das unentbehrliche Gerüst für die sich häufenden Bilder. Auch hier ist der Beitrag der Künste bedeutsam, welche die Imagination beschäftigen und die Sprache des Symbols lehren.

4. Der Vorstellungskreis bildet die Unterlage, Vorratskammer, Werkstatt des Denkens; die Funktion des höheren Vermögens, und das denkende Erkennen arbeitet ihn zum Gedankenkreise um. Aus der Gedankenarbeit geboren, gewähren alle Wissenschaften und ebenso die theoretische Seite der Künste dem Denken Anregung und Übung. Keine entbehrt der Gelegenheit, logische Tätigkeiten in Gang zu setzen: Analysen und Synthesen, Begriffsbildung, Urteile und Schlüsse, Definitionen, Divisionen und Argumentationen usw. zu veranlassen, allein die Beiträge der einzelnen Disziplinen zur Verstandesbildung sind je nach ihrem Stoffe und ihrer Methode verschieden. Die elementarste und allgemeinste Denkschule ist die Grammatik als Sprachkunde im weiteren Sinne, welche den Geist in der Intellektualwelt allererst orientiert; als Anweisung, die Sprache zur Gedankenbildung zu verwenden (Rhetorik, Dialektik) bereitet sie der Denklehre und deren Technik den Boden. Die Mathematik erprobt und stärkt die Denkkraft, indem sie vermöge ihrer Voraussetzungslosigkeit dieselbe auf sich selber anweist; die Philosophie übt die Denkbewegung im Gebiete des Abstrakten und lehrt die Denkgesetze kennen; auch die Theologie veranlaßt Distinktionen, Definitionen, Argumentationen an gedanklichen Inhalten; die empirischen Wissenschaften lassen analytisch Begriffe bilden und Generalisationen finden; die Fertigkeiten können lehren, wie das Allgemeine als Regel die Einzelheiten der Ausführung beherrscht und synthetisch darauf anzuwenden ist.

Die Alten unterschieden mit Recht ein Denken, welches sie als geistiges Sehen fassen, von einem anderen, in welchem sie inneres Sprechen erkannten; jenes ist das intuitive Denken des Verstandes, intellectus, νοῦς, das andere das diskursive der Vernunft, ratio, λόγος. Der Verstand wird von der Frage: Was? geleitet und sucht in dem Mannigfaltigen das Allgemeine, in der Erscheinung das Wesen, in dem Äußeren das Innere, in den Zeichen den Sinn; die Vernunft hat die Frage: Warum? zum treibenden Stachel und forscht nach den inneren Zusammenhängen, dem Grunde, dem Notwendigen. Die dem Verstande zugehörige Denkform ist der Begriff, die der Vernunft eignende der Schluß; als einer gemeinsamen Form bedienen sich beide des Urteils; die Fassung des Begriffes ist die Definition, der Schluß ist der Nerv des Beweises[1]).

---

[1]) Vgl. des Verfassers Logik, § 1 bis 4 und Psychologie § 14 und 21.

So mannigfaltig der Verstandesgebrauch beim Bildungserwerbe ist, so läßt sich doch ein dreifaches, dabei in Betracht kommendes Verstehen unterscheiden: das Wortverstehen, das Sachverstehen und das praktische Verstehen; das erste hat den Sinn, den Gedanken zum Gegenstande, das zweite das Wesen, den Zweck, den Begriff, daher es sich zum Begreifen erhebt, das dritte die dem Zwecke dienenden Mittel, daher es einen Übergang vom Wissen zum Können bildet. Verbunden finden wir diese drei Arten des Verstehens am kenntlichsten bei der Sprache: Gegenstand des Verstehens ist der Sinn des Gesagten, der des Begreifens sind die Sprachformen, und ein solcher des praktischen Verständnisses ist die Handhabung der Sprache. Vergleichbar damit ist das Verständnis einer Formel oder Figur, wobei wir suchen, was dieselbe besagt, worin dies begründet ist und welche Anwendung es gestattet. Alle Wissensgebiete haben ein terminologisches Element, dessen Erfassung Wortverständnis ist; ferner Zusammenhänge, in die wir beim Sachverständnisse eindringen, und eine praktische Seite, auf die wir uns verstehen lernen müssen.

5. Die Vernunft ist nach dem Vernehmen genannt; was der Vernünftige vernimmt, sei es von anderen, sei es als die Stimme der eigenen Einsicht, sind Gründe, die entweder seine Erkenntnis stützen: theoretische Vernunft, oder sein Tun bestimmen: praktische Vernunft. Die Vernunft ist auf das Sein und das Sollen hingeordnet, die ihr entspringende Einsicht ist erklärend und gebietend [1]; sie schreibt dem Erkennen und Tun, und zwar sowohl dem Gestalten, als dem Handeln, die Ideen als Leitlinien, die Ideale als Vorbilder vor [2]; sie zeigt die überpersönlichen Güter, die um ihrer selbst willen Strebensziele sind [3], und weist auf ihren transzendenten Ursprung hin [4].

Bildungsmittel der theoretischen oder erkennenden Vernunft sind zuhöchst die begründenden, oder erklärenden, rationalen Wissenschaften, mittelbar auch die empirischen und die angewandten, weil auch sie die Fragen nach Grund und Folge, Zweck und Mittel anregen. Strenge Begründung zeichnet die Mathematik aus, welche zugleich wegen ihres sinnlichen Substrats früh zugänglich wird; sie bereitet auf die Philosophie, zunächst auf die Logik vor, welche in der Abstraktion weiter vorschreitet. Rationale Partien hat die Physik, aber auch die Theologie, jene dem spekulativen Interesse von seiten der Mathematik, diese von seiten der Philosophie erreichbar.

Der Bildung der praktischen Vernunft als gestaltender dienen die Sprache, die Poesie, die Literatur überhaupt und die Künste; aber auch alle Materien, welche dem Geschmacke, dem Schönheitssinne, dem ästhetischen Interesse Nahrung geben, wie sie auch die Naturgeschichte, die Kulturgeschichte, die Philosophie enthalten.

Zur Entwickelung der praktischen Vernunft, der sittlichen Gesinnung steuern alle Bildungsinhalte bei, welche das Bewußtsein von gut und böse, recht und unrecht, gottgefällig und sündlich zu entwickeln vermögen. Aller Unterricht,

---

[1]) Arist. Probl. 28, 3 unterscheidet λόγος δηλώσας und κελεύσας, ratio denuntians et praecipiens. — [2]) Vgl. oben § 38, 1. — [3]) § 34, 3. — [4]) § 35, Psychologie § 21.

welcher menschliche Verhältnisse zum Gegenstande hat, soll hier seine Ergebnisse niederlegen, vorab: Religionslehre, Literaturunterricht, Geschichte; er soll das sittliche Urteil hervorrufen, Teilnahme erwecken; zur Hingebung gewinnen. Zur Bildung des religiösen Bewußtseins können alle Lehrfächer mitwirken, um so wirksamer, je ungesuchter einem Gegenstande eine religiöse Wendung gegeben wird; den festen Kern aber muß die Religionslehre bilden, welche in der Religionsübung und dem Kultus ihre Bestärkung und Bestätigung findet.

6. Wie die Erkenntnisvermögen für die Bildungsarbeit die Ansatz- und die Zielpunkte darstellen, so sind praktische Funktionen, die Strebungen, die Kräfte, mit denen sie ihr Werk in Gang setzt. Sie ist Arbeit, auf ein werdendes Innenleben gerichtet, aber darauf angewiesen, dieses zur Mitarbeit aufzurufen. Die Aufweisung der Bildungsmotive hat uns gezeigt, wie diese aus der ganzen Breite der Strebungen entspringen [1]); die Triebe zum Lernen, Erkennen, Wissen, Nachahmen bilden den ersten Einschlag der Lernarbeit; die Interessen: Besitzgeist und Streben nach Geltung sind nicht zu entbehren; Gewöhnung zu geregelter Betätigung muß dem Streben Gleichmaß geben; mit der Gestaltung eines Vorstellungskreises muß die eines Interessenkreises Hand in Hand gehen [2]).

Wie Vorstellungs- und Interessenkreis, so entwickeln sich Verstand und Wille in Wechselwirkung: die Verstandeseinsicht erhebt das Begehren zum Wollen, das gewohnheitsmäßige Tun zum Handeln und umgekehrt wird der Wille zum Nerv für die erhöhte Geistestätigkeit, welche das Denken erheischt.

Mit der Entwickelung der Vernunft verbindet sich die des Gemütes; denken wir die Vernunft als inneres Sprechen, so gibt das Gemüt ihrer Stimme die Resonanz. „Stimme des Guten ist deine Vernunft, dein Herz bist du selber: Wohl dir, wenn die Vernunft immer im Herzen dir wohnt“ (Schiller). Was die erkennende Vernunft sucht, ist nicht bloß Geisteszuwachs, sondern auch ein Gut, welches Gefühl und Streben erfüllt; bezeichnend sagten die Alten: toto pectore cogitare, und spricht die Heilige Schrift von dem cor intellegens und den sapientes corde [3]). Das Gedachte wird erst zum vollen Eigentum und zum Faktor des Innenlebens, wenn es bis zum Gefühl vordringt: „Solange du nur denkst, ohn' es zu fühlen, Wird ein Gedanke nur den anderen weiterspülen; Nicht wahr ist, was du denkst; nur was du fühlst, ist wahr, Durchs Denken machst du dir nur ein Gefühltes klar“ (Rückert).

Noch mehr ist die gestaltende Vernunft auf das Mitwirken des Gemüts angewiesen: das Herz macht beredt: pectus est quod facit disertos; der Mensch soll „im inneren Herzen spüren, was er erschafft mit seiner Hand“. Wie das Schöne, so bedarf auch das Gute und Gottgefällige der Liebe, um auch nur in der Erkenntnis auszureifen; das Wissen vom Guten ist erst voll, wenn es sich zum Gewissen steigert; der Sinn für das Rechte wird erst eine innere Macht, wenn er sich zur Gesinnung entfaltet.

---

[1]) Oben § 31 f. — [2]) Wir brauchen das Wort: Interesse hier in anderem Sinne als Herbart, der es in dem Sinne von geistigem Streben verwendet, während wir damit den Antrieb zu geregelten Strebungen überhaupt bezeichnen. Näheres: Psychologie § 13. — [3]) Deut. 29, 4. Ex. 28, 3. Psychologie § 20 bis 25.

Damit ist auch das Gefühl als Beziehungspunkt der Bildungsarbeit bezeichnet [1]; aber eine weitere Gliederung der Gefühle zum Zwecke der Gewinnung einer Topik für die Bildungswerte wäre ein zweckwidriges Unternehmen. Man kann Kenntnisse und Einsichten empfangen und mitteilen, Fertigkeiten erwerben und übertragen, aber Gefühle haben etwas Selbstwüchsiges und lassen sich so wenig lehren als vorschreiben. Das Gefühlsleben ist nicht eine Werkstatt der Bildung, eher eine Halle, in welcher diese ihre schönsten Werke aufstellt. Die auf die Bestimmung der Gefühle gerichteten Vorschriften kommen über eine gewisse Allgemeinheit nicht hinaus, ja neigen dazu, die Form der Antinomie anzunehmen. Bildung soll die scharfen Gegensätze und jähen Übergänge der Gefühle mildern und doch vor einem verwaschenen Gemütsleben bewahren; sie soll die Affekte wie Naturkräfte zähmen und ihnen doch nicht zu viel von ihrer natürlichen Kraft abbrechen; sie soll in der Welt der Gemütsregungen orientieren und sich doch vor dem Zerfasern der Gefühle, dem Hervorzerren des Unbewußten ins Bewußtsein hüten. Diese und andere Imperative müssen hier die Topik ersetzen, welche bei den Erkenntnissen und Interessen an festere Punkte anknüpfen konnte.

---

[1] Über das Gefühl und seine Zuordnung zur Erkenntnis- und Strebekraft vgl. Psychologie, Einl. VI, 2.

Dritter Abschnitt.

Der Bildungsinhalt.

I. Analyse des Bildungsinhaltes.

§ 42.

Vorblick und Einteilung.

1. Die Materie der Bildung ist in gewissem Betracht universal und sträubt sich insofern gegen stückweise Aufzählung; sie kann sich auf den ganzen Lebensinhalt erstrecken, wenngleich das Bildungsstreben denselben nur nach seinen Zwecken ergreift und assimiliert. Aber es wäre zweckwidrig, bei der Analyse des Bildungsinhaltes von der ganzen Breite des Lebens, ja auch nur von dem Systeme der Wissenschaften und dem der Künste auszugehen; vielmehr bietet die Art, wie die Bildung mit dem Stoffe schaltet, einen inneren Einteilungsgrund dar. Es gibt Stoffe, an denen die Bildung allererst sich ausarbeitet, und andere, mit denen sie arbeitet; die ersteren sind es, auf welche sich zumeist die Anstrengung des Lernens und Übens richtet, welche dem Unterricht und der Unterweisung der Jugend das wichtigste Objekt geben, in welchen daher längst die Traditionen der Schulen ihre Raine und Furchen gezogen haben; die zweitgenannten Stoffe sind von dem Schulbetriebe zwar nicht ausgeschlossen, so wenig wie jene von der Fortführung durch das freie Bildungsstreben, aber sie bedürfen des Meisters und Lehrers nicht in gleichem Grade und sind historisch in den Schulunterricht erst nachträglich eingetreten, erscheinen also gegenüber jenen grundlegenden Stoffen als akzessorische. Zu der ersten Kategorie gehören zunächst die Fertigkeiten, soweit sie Bestandteile der Bildung sind, ferner solche Wissenschaften, welche Fertigkeiten in sich schließen oder doch eine gewisse Schulung verlangen; zu der zweiten dagegen solche, bei denen sich das Lernen zumeist auf die Aneignung von Kenntnissen zu richten hat.

Der Bedeutung nach und ebenso mit Rücksicht auf die aufzuwendende Zeit und Kraft gebührt den auf Übung und Schulung gestellten Disziplinen, den eigentlichen Schulwissenschaften, die erste Stelle. Innerhalb derselben wieder treten zunächst jene Studien und Übungen hervor, welche sich auf Sprache, Sprachkunst, Sprachlehre, Schrift und Schrifttum beziehen und für deren zu-

sammenfassende Bezeichnung der Name: Philologie, seiner Grundbedeutung: Interesse für Wort und Rede entsprechend, angewendet werden kann, wenngleich derselbe seine Bedeutung mehrfach änderte [1]) und auf die ersten Elemente des Gebietes: das Lesen und Schreiben, sich nur mit einigem Zwang ausdehnen läßt. In der Philologie als Schulwissenschaft ist Kenntniserwerb und Übung verbunden; um aus den Schriftwerken zu schöpfen, muß Schrift und Sprache bewältigt und wenigstens in gewissem Grade zum Gegenstande der Fertigkeit gemacht werden. Von der Dorfschule an bis zur gelehrten Schule hinauf ist die Handhabung der Sprache und Schrift ein Augenmerk der Lehre; die Befähigung dazu gilt für einen Gradmesser der Bildung: der analfabeto, dem die Sprache nur Gesprochenes ist, wird als aller Bildung bar angesehen; die Muttersprache korrekt zu schreiben, wird als Ziel der Vulgärbildung betrachtet, Kenntnis fremder Sprachen ist das Merkmal der weltmännischen, der klassischen Sprachen das der gelehrten Bildung; seine Gedanken sach- und sprachgemäß ausdrücken zu können und mit den Werken der Sprachkunst Bekanntschaft zu besitzen, das erste Erfordernis des Gebildeten schlechthin. Mit dem nämlichen Ausdrucke: schreiben können in seiner dreifachen Bedeutung: die Schrift anwenden können, korrekt zu schreiben verstehen, Gedachtes schriftlich niederzulegen wissen, lassen sich die verschiedenen Niveaus der Bildung bezeichnen.

Im elementaren Unterrichte tritt nach den Schultraditionen zum Lesen und Schreiben als drittes das Rechnen, im höheren zu dem Sprach- und Literaturstudium das der Mathematik hinzu [2]). Sie ist die zweite Schulwissenschaft, in Betrieb und Anwendung minder ausgedehnt als die Philologie, aber zur Ausarbeitung der Bildung fast allenthalben als notwendig erachtet. Populärer Fassung fast ganz unzugänglich, hat sie im freien Bildungserwerb keine Stelle, und die an ihr erworbene Schulung kommt demselben nur mittelbar zugute. Ihrem formalen Charakter entsprechend, wurde sie von je als propädeutische Disziplin angesehen, als Grundlage der Naturkunde, der Philosophie und selbst der Theologie.

2. Philosophie und Theologie sind die anderen beiden Schulwissenschaften, höhere Stufen als die vorigen bezeichnend. Dem Alter nach gehörte die Theologie an die Spitze der ganzen Reihe, als der geschichtlich erste Gegenstand des Studiums, als Mutter aller übrigen Wissenschaften und als die schulbegründende Disziplin [3]). Im Orient Grundlage des Studiensystems, macht sie bei den klassischen Völkern der Philosophie Platz; im Bildungswesen der christlichen Zeit erhalten beide ihre Stelle. Als Religionslehre wird die Theologie zugleich ein elementares Lehrfach und bildet mit den auf die Schrift bezogenen Fertigkeiten und dem Rechnen den Grundstock des Vulgärunterrichtes und der primären Schulung. Die Philosophie wird als Dialektik oder Logik den auf die Sprache und Sprachkunst bezogenen Disziplinen angereiht [4]); tritt aber auch aus dem Schulbetriebe heraus und wird zum Gegenstande der popu-

---

[1]) Oben § 9, 7 u. E. § 22, 1. § 29, 1. — [2]) Oben § 9, 6; § 12, 4; § 16, 2; § 19, 1. — [3]) Oben § 4, 1; § 5, 1; § 7, 1; § 15, 3. — [4]) Oben § 9, 5; § 12, 6; § 19, 2.

lären Behandlung und des freien Bildungserwerbes; mit wechselnder Begrenzung steht sie zwischen der höheren und der mittleren Schule, zwischen Schule und Leben, zwischen Bildung und Forschung, muß aber doch als Schulwissenschaft bezeichnet werden, mit Rücksicht auf ihre propädeutische Stellung zur Fachwissenschaft und auf die allgemeine Schulung, welche sie der Denkkraft gewährt [1]).

3. Die Schulwissenschaften erschöpfen niemals das Ganze des Bildungswissens, sondern stellen nur dessen Kern dar oder, mit anderem Bilde, dessen Gerüst, woran sich Kenntnisse aller Art, bezogen auf menschliches Leben und Natur, auf Vergangenheit und Gegenwart, anschließen. Aus diesem polymathischen Gebiete schöpft zumeist das freie Bildungsstreben; es fallen darein solche Disziplinen, die entweder zu einer fachwissenschaftlichen oder aber zu einer populären Gestaltung neigen, dagegen in die schulwissenschaftliche Form schwerer eingehen; oder um bildlich zu reden: die entweder im Garten der Gelehrsamkeit gezogen werden oder wild wachsen, nicht aber in der Baumschule heimisch sind. Dahin gehört das historische Wissen, getragen teils von dem eigentlich historischen Interesse, teils aber von dem politischen oder dem patriotischen; ferner weltkundliche oder geographische Kenntnisse, als Völker- und Länderkunde, mit den historischen verwachsen, aber in dem tellurischen Ganzen eine eigene Einheit findend, endlich die vielgestaltige Naturkunde, als Naturgeschichte der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen zugewandt, als Naturlehre der Erklärung der physischen Kräfte, als angewandte Naturkunde die in die dingliche Welt sich einarbeitenden menschlichen Zwecke verfolgend. Diese drei Disziplinen erschöpfen aber das Gebiet noch nicht; in Enzyklopädien, Reallexiken und verwandten Werken hat sich das Bildungsbedürfnis Lernmittel geschaffen, in denen der noch immer verbleibende Rest gemeinnütziger und unterhaltender Kenntnis zusammengefaßt und ausgelegt wird, und es empfiehlt sich, dieses sozusagen amorphe polymathische Wissen als viertes Gebiet unserer zweiten Gruppe der Bildungsmaterien von den an bestimmte Wissenschaften sich anlehnenden zu unterscheiden [2]).

Als dritte Gruppe stellen sich den beiden ersten, welche auf Wissenschaften zurückgehen, die Fertigkeiten, die den Verkehr der Bildung mit der Kunst vermitteln, gegenüber. Dem Alter und Ansehen nach nimmt die Musik die erste Stelle ein, als Gesangunterricht in den Schulen vertreten, als Instrumentalmusik Gegenstand besonderer Unterweisung, als Kunst eine wertvolle Quelle des freien Bildungserwerbs [3]). Von ihr bildet die Orchestik den Übergang zur Gymnastik [4]), welche die Turnkunst, aber auch die vielfachen körperlichen Übungen einbegreift, die eine Beziehung auf die Ausgestaltung der Persönlichkeit haben. Der bildenden Kunst öffnet sich die allgemeine Geisteskultur in der Graphik [5]) oder Kunst des Zeichnens, als Bildungsmittel schon im Altertume geschätzt; mit der Industrie und dem Handwerk hat sie sich in

[1]) Treffende Bemerkungen über die Schulwissenschaften finden sich bei Lattmann, Über die Frage der Konzentration, Göttingen 1860, S. 80 f. u. 171 f. — [2]) Oben § 9, 2; § 12, 5; § 19, 51; § 22, 4; § 26. — [3]) Oben § 9, 3. — [4]) Oben § 11, 1. — [5]) § 9, 3.

der modernen Zeit in Verbindung gesetzt durch Aufnahme gewisser Elemente der Technik, welche ein noch schwankendes, aber als Ergänzung und Bindeglied für andere Fächer bedeutsames Lehrgebiet bilden.

§ 43.

System der Bildungsinhalte.

1. Die Studiensysteme, welche die Geschichte der Bildung aufweist, sind in unserer Einteilung ohne Schwierigkeit wiederzufinden und es wird die letztere durch jene bestätigt. Die indischen 10 vêdânga, Vedaglieder, gehen auf die Gruppe der Schulwissenschaften zurück: Lautlehre, Grammatik, Metrik, Exegese sind philologischer, die Logik (njâja-vistava) philosophischer Natur; die Astronomie vertritt das mathematische Element, die übrigen Disziplinen: Dogmatik (mîmânsa), Jurisprudenz (dharmaçâstra), Legende (purâna) und Liturgik (kalpa) sind theologisch [1]). Das ägyptische System der Priesterwissenschaften umfaßt Schriftkunde, Mathematik und philosophisch-theologische Disziplinen, zieht aber auch Weltkunde und Naturkunde (als Medizin) herein; die Gaben des Thoth-Hermes sind: Sprache und Schrift, Sternkunde, Götterlehre, sowie die Künste des Musizierens und der Körperpflege; die Geschichte tritt nicht als Schulwissenschaft auf, wohl aber als Gegenstand eines verbreiteten Kenntniserwerbes [2]).

Das System der griechischen Bildungsstudien wird typisch als die Verbindung von Musik und Gymnastik bezeichnet, wobei die Musik Schriftkunde und Lektüre einbegreift; in den enzyklischen Studien wird das musische Element auf Grammatik und Rhetorik ausgedehnt und treten Mathematik und Philosophie dazu; in den Lehrplänen der Pythagoreer und Platons hat der abschließende philosophische Unterricht einen theologischen Charakter; die Weltkunde ist in dem enzyklischen Lehrfache der Astronomie, die Naturkunde in der Philosophie vertreten, das empirische Material beider, sowie die gesamte Geschichte (*ἱστορία*) und Literaturkenntnis (*φιλολογία*) fallen dem freien Bildungserwerbe oder der Gelehrsamkeit zu; die bildende Kunst reicht in der Graphik in die Schulbildung hinein [3]).

Das System der sieben freien Künste samt der Ergänzung, die es innerhalb der christlichen Bildung erhielt, deckt sich ganz mit der Gruppe der Schulwissenschaften: Grammatik und Rhetorik nebst ihren „Anhängen", den „Historien und Dichtern" stellen das philologische Element dar, das Quadrivium das mathematische, die Dialektik das philosophische; in der Theologie, zu welcher die freien Künste als Stufen hinaufführten, fand die gelehrte Bildung ihren Abschluß [4]). Die Renaissance, von dem barbarischen Latein der Lehrbücher abgestoßen, hat dieses System mit Unrecht den Geschmacklosigkeiten des Mittelalters beigezählt; es ist in Wahrheit nicht mittelalterlich, sondern antik und reicht im wesentlichen auf das pythagoreisch-platonische Studiensystem [5]) zurück. Der Grundgedanke: als Propädeutik für alle Wissenschaften, und zumeist für

[1]) § 4, 2. — [2]) § 5, 1. — [3]) § 9. — [4]) § 19. — [5]) § 9, 5.

die von den überirdischen Dingen, einerseits die Anleitung zur Sprache, zur Sprachkunst und zur gedanklichen Technik, andererseits Belehrungen über die Zahlen, die Raumgrößen, die Tonverhältnisse und die kosmische Bewegung in ein Ganzes zusammenzufassen, ist weder barbarisch noch geschmacklos, sondern enthält so viel innere Wahrheit, daß wir ihm noch heute, ohne es zu wollen und zu wissen, auf unser Schulstudium Einfluß gestatten, wenn anders ein solcher in der Ansicht erkannt werden darf, daß Sprachkunde, Größenlehre und Denklehre die Progymnasmen für alle höhere Bildung sind.

2. Nachdem die sieben freien Künste außer Gebrauch gekommen, ist kein eigentliches Studiensystem mehr herrschend geworden: zu Zwecken der Praxis begnügte man sich, die Lehrfächer in Gruppen zusammenzufassen; als solche finden wir seit dem 17. Jahrhundert genannt: Sprachen, Wissenschaften, Künste, wozu auch als viertes Glied die Religion zugefügt wird. In Frankreich wurde die Gegenüberstellung von lettres und sciences üblich, wobei jene das philologische, philosophische und historische Gebiet umfassen, letztere Mathematik und Naturkunde, beide Gruppen auch als die schönen und die exakten Wissenschaften bezeichnet. Mit anderer Ziehung der Grenzlinie unterscheidet man auch die gelehrten und die exakten Studien, wobei die erstere Gruppe neben den Sprachen und Literaturen auch die Geschichte einbefaßt, daher auch die historische gegenüber der naturwissenschaftlichen genannt werden kann. In England bezeichnet man die literarische Seite der Studien, insbesondere aber den klassischen Unterricht mit dem Ausdrucke liberal studies, denen die permanent studies gegenüberstehen, welche auf Mathematik und Naturwissenschaft (natural philosophy) gerichtet sind; im engeren Sinne wird aber der Ausdruck permanent studies auf die Mathematik beschränkt, der dann die progressive sciences an die Seite treten [1]).

Weniger glücklich als diese Disjunktionen ist die Einteilung der Bildungsstoffe in Humaniora und Realien, oder humanistische und realistische Fächer, da der Gegensatz der Glieder kein reiner ist; den humanistischen, also solchen Disziplinen, welche mit den menschlichen Dingen zu tun haben, würden korrekter diejenigen gegenübergestellt werden, die sich auf die Natur beziehen, und den Realien sollten, wie Niethammer mit Recht gefordert hat, die Idealien gegenübertreten. Wird der Gegensatz von humanistischen und realistischen Stoffen in ersterer Weise verbessert, so geht er auf die wohlbegründete Disjunktion von Ethik und Physik zurück, der sich durch alle Gruppen des Bildungsinhaltes hindurchzieht; hingegen die Unterscheidung von Idealien und Realien läßt sich auf unseren Gegensatz von Schulwissenschaften und akzessorischen Disziplinen zurückführen: die Philologie hat es mit Gedanken und Gedankenzeichen, die Mathematik mit Gedankendingen, die Logik mit Gedankenformen, die anderen philosophischen Disziplinen und die Theologie haben es mit Ideen zu tun, dagegen Geschichts-, Welt- und Naturkunde mit Sachen.

Der Gegensatz von ethischen und physischen Lehrgebieten erscheint bei

---

[1]) Wiese, Deutsche Briefe über englische Erziehung, Berlin 1852, Brief 11, vgl. Lattmann, a. a. O., S. 81.

älteren und neueren Didaktikern häufig mit dem anderen von materialen und formalen Disziplinen gekreuzt. So unterscheidet Komensky physische Realdisziplinen: Welt- und Naturkunde, — physische Formaldisziplinen: die mathematischen, — ethische Realdisziplinen: Lehre von den Sitten usw., und Formaldisziplinen, die wenigstens wesentlich ethischer Natur sind: Dialektik und Rhetorik; die Geschichte begreift er nicht mit ein, sondern will sie parallel mit den Studien der physischen, mathematischen, ethischen, dialektischen, rhetorischen Klasse fortgeführt wissen [1]. Herbart unterscheidet zwei Hauptrichtungen des Unterrichts: die historische und die naturwissenschaftliche; zur ersteren gehört aber nicht bloß die Geschichte, sondern auch die Sprachkunde, zur letzteren nicht bloß die Naturlehre, sondern auch die Mathematik [2]; Geschichte und Naturwissenschaft behandeln Sachen, die Mathematik Formen, die Sprachkunde Zeichen [3]. Ziller faßt alle ethisch-historischen Fächer, den Religionsunterricht einbegriffen, unter dem Namen Gesinnungsunterricht zusammen, welcher mit dem naturkundlichen den Sachunterricht ausmacht; ersterem wird die Philologie, letzterem die Mathematik als formales Komplement zugeordnet [4].

3. Mit der von uns angewandten historischen Betrachtungsweise läßt sich diese Einteilung des Bildungsinhaltes verbinden, wenn man bei den Begriffspaaren: ethisch-physisch und material-formal auf Bindeglieder Bedacht nimmt, wozu ohnehin die Natur der in Betracht kommenden Gebiete auffordert. Einen ausgesprochen ethischen Charakter haben: Theologie, Philologie, Geschichte, Musik, einen ebensolchen physischen: Mathematik, Naturkunde, Technik und Gymnastik; dagegen hat es die Philosophie mit der ethischen und der physischen Welt zu tun, bildet die Weltkunde einen Übergang zwischen beiden Gebieten, greift das polymathische Wissen in beide aus und nimmt die bildende Kunst, im Unterricht durch die Graphik vertreten, aus beiden ihre Stoffe, so daß diese Disziplinen eine dritte, ethisch-physische Gruppe konstituieren. Ebenso tritt zwischen die materialen und formalen Lehrfächer ein Bindeglied von gemischtem Charakter; ausgesprochen material sind nur die von uns als akzessorisch bezeichneten Disziplinen, formal die Fertigkeiten; die Schulwissenschaften dagegen verbinden beide Merkmale; in der Philologie wird das formale Element durch die Sprache, das materiale durch die Literatur und die philologische Erudition, in der Philosophie das eine durch die Logik, das andere durch die übrigen Zweige vertreten; in die Mathematik der Schule kommt durch die Anwendung auf reale Verhältnisse, wie sie bei der Rechenkunst, als sozialer Arithmetik, der Algebra, Trigonometrie stattfindet, ebenfalls ein materiales Element hinein, und in der Theologie ist insofern das formale vertreten, als dieselbe durch die Exegese mit der Philologie in Verbindung tritt; daraufhin können die Disziplinen dieser Gruppe wohl als material-formale bezeichnet werden. Soll auch der Gegensatz der gelehrten und nicht-gelehrten Studien markiert werden, so sind in jene die Philologie, Theologie, Philosophie und Geschichte einzubeziehen.

---

[1]) Did. mag. cap. 30, § 4 bis 16. — [2]) Umriß pädag. Vorlesungen, 2. Aufl., § 37. Pädag. Schriften II, S. 522; vgl. II, S. 471. — [3]) Pädag. Schriften I, S. 410. — [4]) Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, Leipzig 1865, § 10, und Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, Leipzig 1876, § 21.

Die Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Erörterungen würde folgendes Schema ergeben, wobei die gelehrten Disziplinen durch gesperrten Druck gekennzeichnet sind.

Bildungsstoffe.

	Grundlegende Disziplinen. Schulwissenschaften. Idealien. Material-formal.	Akzessorische Disziplinen. Popularisierte Wissenschaften. Realien. Material.	Fertigkeiten Populäre Künste. Formal.
Ethisch	Philologie. Theologie.	Geschichte.	Musik.
Ethisch-physisch	Philosophie.	Weltkunde. Polymathisches Wissen.	Graphik.
Physisch	Mathematik.	Naturkunde.	Technik. Gymnastik.

§ 44.

Gestaltung des Systems im Lehrbetriebe.

1. Die Klassifikation der Bildungsstoffe vermag, auch wenn sie mit Rücksicht auf die geschichtlichen Erscheinungen vorgenommen wird, noch nicht dasjenige vor Augen zu stellen, was man die eigentliche Struktur des Bildungsinhaltes nennen kann, da diese das Erzeugnis bestimmter geschichtlicher Verhältnisse ist; jene kann etwa der Zeichnung verglichen werden, welche wohl gewisse Grundverhältnisse des Bildes fixiert, aber weder Farben noch Licht und Schatten verwendet und darum auch die Komposition des Gemäldes nicht ganz verständlich machen kann. Das Schema der Bildungsstoffe läßt sich wohl in den verschiedenen Gestaltungen, welche die Geschichte aufweist, wiedererkennen, allein es scheint in diesen anders und anders ausgefüllt, angeordnet, ausgearbeitet.

Es macht einen wesentlichen Unterschied, ob das philologische Bildungsstudium nur auf der Muttersprache und der nationalen Literatur fußt, oder ob es auf eine fremde Sprache und Sprachkunst ausgedehnt wird, und wiederum, ob es diese mit schulgerechter Gründlichkeit zu bewältigen hat, oder ob die Routine des Lesens und Sprechens genügt; im ersteren Falle erhält der Unterricht den gelehrten Charakter. Können fremde Sprachen entbehrt werden, so bewegt sich die Bildung ungebundener in den übrigen Gebieten; bei einer polyglotten Bildung dagegen nimmt das Sprachstudium Zeit und Kraft so in Anspruch, daß jene ungleich schwerer zur Entfaltung kommen können. Der Charakter des Unterrichts ist ein anderer, wenn ihm nur die Schulwissenschaften zufallen, während die akzessorischen dem freien Bildungserwerbe überlassen bleiben, ein anderer, wenn er sich auf beide ausdehnt, in welchem Falle wieder die Bestimmung des Verhältnisses der beiden Gruppen eine verschiedene sein kann.

2. Am bestimmtesten aber unterscheiden sich die Lehr- und Studienpläne in der festeren oder lockeren Fügung der Glieder des Systems. Es können

entweder alle Lehrfächer in einem als dem abschließenden und herrschenden zusammenstreben, oder sie können durch das Vorwiegen eines bestimmten Zweckes zu einer zwar nicht stofflichen, aber teleologischen Einheit zusammengeschlossen werden, oder endlich es können die verschiedenen Studien ohne ausgeprägte Rangordnung ihren Beitrag zur Bildung entrichten. Der erste Fall begegnet in dem Studienwesen des Orients, aber auch in dem des Mittelalters, wo das theologische Element dem Unterricht einen stofflichen Mittelpunkt gibt, um den sich der ganze Lehrinhalt sammelt; der zweite Fall liegt in dem Bildungswesen des klassischen Altertums und in dem der Renaissance vor; die Tendenz auf die Beherrschung des Wortes läßt wohl die Beschäftigung mit der Sprache und Sprachkunst in den Vordergrund treten, diese aber verlangt die Ergänzung durch vielfältige Erudition und stellt darum nicht eigentlich einen die Studien zusammenhaltenden Reif dar; der dritte Fall ist in dem modernen Bildungswesen zu erkennen, für welches die Konzentration ein Problem ist, weil es ihm ebensowohl an einem einheit-gebenden Stoffe, als an einer vorschlagenden Tendenz fehlt; die Glieder des Systems des Bildungsinhalts haben nahezu eine selbständige Entwickelung gefunden, und es bedarf der Kunst des Unterrichts, ihre Fugen und Berührungspunkte wahrzunehmen und ihren Ertrag wenigstens zu einer subjektiven, psychologischen Einheit zusammenzufassen. Diese Kunst soll für uns den Gegenstand späterer Erörterung bilden (unten § 64 bis 66), denen aber dadurch vorzuarbeiten sein wird, daß bei der Besprechung der einzelnen Lehrfächer deren mannigfaltige und wechselnde Beziehungen zueinander ins Auge gefaßt werden.

II. Das philologische Element der Bildung.

§ 45.

Das philologische Lehrgut.

1. Sprache, Rede, unbewußte Sprachkunst sind Erzeugnisse und Güter des geistigen Gemeinlebens, welche weit über die Anfänge der Bildungsarbeit zurückreichen. Das gesprochene und verstandene Wort, das dem Gefühl entquellende Lied, der lehrende und weisende Spruch wirken mit an der Legung der Fundamente aller Zivilisation, Kultur, Gesittung. Lange bevor der Unterricht die Sprache als Bildungsmittel verwendet, bevor Werke der Sprachkunst der Bildung Körper geben, leitet die Sprache geistigen Inhalt von einer Generation zur anderen und wirkt zur Angleichung des Denkens und Fühlens der Menschen. Erst die Schrift gibt dem geflügelten Worte Halt und Gegenständlichkeit genug, um die Aufmerksamkeit und die Reflexion darauf hinzulenken, und erst die sprachlichen Schöpfungen, welche Schriftwerke geworden sind, werden Objekte des Lehrens und Lernens. Schriftwerke, nach Inhalt und Form der Ausdruck des nationalen Geistes und darum von kanonischem Ansehen und als klassische hochgehalten, sind das älteste Lehrgut und die Grundlage des philologischen Elements der Bildung. Auf ihnen fußt zunächst die Literatur, welche sich teils als wissenschaftliche auf die verschiedenen Gebiete der Forschung verzweigt und von da aus auf die Bildung einwirkt, teils als schöne Literatur den allgemeinen geistigen Bedürfnissen entgegenkommt und vorzugsweise von dem Bildungsstreben ergriffen wird. An solchen Schriftwerken entfacht sich früher oder später das Streben, die Sprache regelrecht und kunstgemäß, ihrem Genius und ihrer Tradition entsprechend zu verwenden und zu gestalten und so die primitive, unbewußte Sprachkunst zu einem wenigstens teilweise bewußten, der Gedankenbildung dienenden Schaffen zu erheben, eine Aufgabe, welche vielfältiges Lernen und Üben in Gang setzt. Sowohl diese Tendenz auf Sprachkunst als auch das Bedürfnis, das Verständnis und die rechte Deutung der kanonischen Schriftwerke zu sichern, rufen die Sprachkunde ins Leben, welcher die doppelte Aufgabe zufällt, ein Schlüssel für die Schatzkammer der Sprache und ein Wegweiser für das Sprechen und Reden, also eine Sprachkunstlehre zu sein; sie hat als Schriftkunde die Zeichen der Sprachlaute, als Grammatik die Mittel der Sprache im allgemeinen, als Stilistik deren Verwendung zum Gedankenausdruck, als Rhetorik und Poetik bestimmte Formen der Sprachkunst zum Gegenstande. Auf Zeichen, Mittel, Formen bezogen, haben die Disziplinen, welche die Sprachkunst einbegreift, einen formalen und

insofern auch einen elementaren Charakter, als sie teils auf die kunstmäßige Behandlung der Sprache, teils auf das Eindringen in die Sprachwerke vorbereiten. Sie sind das Organon dieses ganzen Wissens- und Schaffensgebietes, nicht Selbstzweck, aber unentbehrliches Mittel, und für die Lernarbeit der nächste und zugleich der die meiste Anstrengung beanspruchende Gegenstand.

2. Somit erscheinen Sprachkunde, Sprachkunst und Literatur als die drei Gebiete, welche das philologische Element der Bildung in sich schließt. Von der durch Bildungszwecke geleiteten Beschäftigung mit der Sprache wird erwartet, einmal: Erwerb von Kenntnis der Sprache und ihrer Technik, zum andern: Erwerb von Fertigkeit in der Handhabung dieser Technik, und endlich Bekanntschaft mit den grundlegenden Musterwerken der Literatur, und der Unterricht sucht und suchte von je dieser dreifachen Aufgabe nachzukommen durch Sprachlehre, Aufsatzübung und Lektüre.

Diese Bestimmungen erleiden nun dadurch mehrfache Modifikationen, daß der Bildungserwerb nicht auf eine Sprache und Literatur, sondern auf deren mehrere angewiesen sein kann. Einzig das griechische Bildungswesen bietet das Beispiel einer freien und gleichmäßigen Entfaltung des philologischen Elementes auf Grund der Muttersprache und der nationalen Literatur; von der homerischen Poesie nimmt die schöne Literatur und die Sprachkunst, vornehmlich als Redekunst auftretend, ihren Ausgang; als Organon der letzteren entsteht die Rhetorik, als Elementardisziplin beider die *γραμματική*, welche als *γραμματικὴ ἀτελεστέρα* das Schreiben und Lesen zum Gegenstande hat, als *γραμματικὴ τελειοτέρα* sich teilt in die *τεχνική* oder *μεθοδική*: die Anweisung zum Sprechen und Schreiben, und die *ἐξηγητική* oder *ἀνάπτυξις τῶν παρὰ ποιηταῖς τε καὶ συγγραφεῦσιν*: die Erläuterung der Sprachwerke [1]). Bei den Römern ist das System dasselbe, aber zwei Sprachen und Literaturen bilden dessen Inhalt; die Grammatik erweitert sich aber nach Seiten der Realkenntnis [2]). In der derivierten Bildung des Mittelalters tritt eine Verschiebung ein; die formalen Disziplinen Grammatik und Rhetorik treten über Gebühr in den Vordergrund, die Literatur, deren Handhabe sie sind, sinkt zum Anhange herab, und die Sprachkunst verliert darum ihren Schwung; eine nationale Literatur geht daneben ihre eigenen Wege, und die auf ihr fußende ritterliche Bildung stellt sich als besondere Form der geistlich-gelehrten gegenüber, indem beide gleichsam das aufteilen, was nur verbunden die Basis einer zugleich gründlichen und reichen Bildung gewähren kann. Die Renaissance greift auf die antiken Traditionen zurück; Sprachkunde, Sprachkunst und Autorenlektüre treten wieder in Wechselwirkung, nicht ohne starkes Vorwiegen der Sprachkunst, allein das lebendige literarische Schaffen steht mit der Schule doch nur in vermitteltem Verkehr, und neben den alten Sprachen suchen die neueren ihren Platz. Die

---

1) Die Nachweisungen bei Wower, De polymathia 1603, cap. XIX. — 2) Quintilian nennt Inst. I, 4, 2 sq. die beiden Zweige der Grammatik: recte loquendi scientia und poetarum enarratio und zeigt, wie sich an die erstere die scribendi ratio, die emendata lectio, d. i. Textkritik und das judicium, d. i. die ästhetische Beurteilung, anschließt; an die zweite eine mannigfaltige Kenntnis: Geschichte, Musik (Metrik), Astronomie (Gestirnaufgänge usw.).

moderne Bildung wendet den alten und den neueren Sprachen grammatisches und literarisches Studium zu, pflegt mehr als frühere Perioden das Sachverständnis der Sprachwerke und schreitet zur Literaturgeschichte und Literaturkunde vor, läßt dagegen entsprechend ihrer Neigung, die Kenntnisse gegen die Fertigkeiten zu bevorzugen, das Element der Sprachkunst zurücktreten.

Die Komplikation des Sprach- und Literaturbetriebes der Neuzeit erfordert, daß wir das Gebiet der philologischen Bildungsstudien nicht bloß mit Rücksicht auf die gegebene Einteilung, sondern auch im Hinblick auf die in dasselbe gegenwärtig eintretenden Sprachen und Literaturen behandeln; es wird daher vorerst von der Schreibkunst, Sprachkunde, Sprachkunst, Literatur im allgemeinen und sodann von dem Bildungsinhalte zu reden sein, welchen uns die alten Sprachen, die modernen fremden, endlich die Muttersprache samt den dazu gehörigen Literaturen darbieten.

§ 46.

Die Schreibkunst.

1. „Wer möchte", sagt Diodor, „der Erlernung der Schriftzeichen eine würdige Lobrede halten? Mittels ihrer bleiben die Verstorbenen im Angedenken bei den Lebenden, durch Geschriebenes verkehren weit entfernte Menschen, als wären sie beieinander; bei Verträgen zwischen Völkern oder Königen bietet die Schrift, alle Unbestimmtheit ausschließend, die sicherste Gewähr für die Dauer der Verträge; einzig und allein die Schrift bewahrt uns die herrlichen Aussprüche geistvoller Männer, die Orakelsprüche der Götter, die Wissenschaft und die gesamte Bildung und überliefert sie den Nachkommen für alle Zeiten; daher kann man behaupten, daß wir zwar das Leben der Natur zu danken haben, aber das menschenwürdige Leben der mit der Schreibkunst anhebenden Geisteskultur [1])."

Wenn der griechische Geschichtschreiber die Schrift mit den Gütern des bürgerlichen und des geistigen Lebens in Verbindung setzt, so bezieht sie der christliche Gelehrte und Lehrer Cassiodorius auf die Rettung und Läuterung der Seelen: „Glückliche Bemühung, löblicher Eifer, mit der Hand den Menschen zu predigen, mit den Fingern Lippen zu erschließen, schweigend den Sterblichen das Heil zu vermitteln und gegen die sündlichen Anwandlungen des Bösen mit dem Griffel zu kämpfen: denn so viel Wunden werden dem Satan geschlagen, als der Schriftkundige Worte des Herrn niederschreibt .... Ein glorreicher Anblick für die, welche zu betrachten verstehen, wenn das schreibende Rohr dahineilt, himmlische Worte zu formen, und so das nämliche Werkzeug des Bösen Tücke bezwingt, mit dem er in der Passion das Haupt des Herrn zu schlagen antrieb [2])."

So universal ist die Bedeutung der Schrift für das gesamte Leben, daß ihre Bewertung so verschiedenartig ausfällt, wie die des Lebens selbst; was die Kunde und Kunst der Buchstaben gilt, bestimmt sich danach, was vornehmlich für würdig erachtet wird, durch Schrift Körper zu gewinnen, Verbreitung, Ver-

---

[1]) Diod. XII, 13. — [2]) De instit. divin. litt. cap. 30.

ewigung zu erhalten. So ist auch die Beziehung der Schreibkunst auf die Bildungszwecke von der größten Verschiedenheit, und nur das bringt ihre Natur überall mit sich, daß sie ihre Stelle an der Spitze der Bildungsmittel erhält. Sie gilt überall als die schlechthin elementare Fertigkeit, und man bezeichnet die Anfänge des Wissens auch in anderen Lehrfächern mit dem vom Schreib- und Leseunterrichte hergenommenen Ausdrucke als deren ABC.

2. Der erste Schritt der Bildung, welchen derjenige vollzieht, der sich die Schreibkunst aneignet, ist für alle folgenden in mehrfachem Betrachte bedeutungsvoll. Der Lernende gelangt dadurch in den Besitz des allgemeinsten Mittels, geistigen Inhalt zu heben und geistiges Erzeugnis zu fixieren; er setzt sich in ein neues Verhältnis zur Sprache, die ihm nun nicht mehr bloß Gesprochenes ist, sondern gegenständlich Gewordenes. Im Lesen und Schreiben wird die erste Analyse der Sprache vollzogen: die Auflösung der Rede in Wörter, der Wörter in Silben und Sprachlaute; das Sprechen, dessen natürlicher Ablauf es vorher der Reflexion entzog, wird als eine komplizierte, in größeren und kleineren Einheiten fortschreitende Aktion erkannt. „Das Schlagewerk der Töne lehrt ruckweise und kurz", sagt Jean Paul, „das Zifferblatt des Schreibens weiset unausgesetzt und feiner geteilt; Schreiben erhellt, vom Schreiben an, das der Schreibmeister lehrt, bis zu jenem, das an den Autor grenzt." Das erstemal wird der Geist hingeheftet auf etwas, was nicht greifbar und nur im Zeichen sichtbar ist, und ihm so das intellektuelle Gebiet erschlossen, in welchem ihn die höheren philologischen Bildungsmittel heimisch machen werden. Das Schreiben- und Lesenlernen gewährt so eine geistige Schulung, welche um so bedeutsamer ist, als sie die erste disciplina mentis darstellt, die in das kindliche Seelenleben eingreift. Mit dem intellektuellen verbindet sich aber auch ein technisch-ästhetisches Moment; der Schreibschüler ist nicht nur an das Richtige, sondern auch an das Schöne gebunden; mit der Kunst des Schriftzuges faßt er Fuß in dem Bereiche des Formens und lernt Bewegungsgefühle und Bewegungsimpulse nach einem vorgelegten Muster abstufen und regeln. Die Stellung des Schreibens zur bildenden Kunst hat sich je nach dem Charakter der Schrift und der Kunst sehr verschieden gestaltet; die Pinselführung der Chinesen ist vollständige Kunsttechnik, die Initialen der mittelalterlichen Schrift sind die Wiege der Miniaturmalerei geworden, heute sehen wir zwar nicht sowohl in der kalligraphischen, als in der charakteristischen Schrift einen Schmuck der Bildung, für die Schrifterlernung aber ist in der Verwandtschaft von Schreib- und Zeichenkunst die doppelte Aufgabe gegeben, daß das Zeichnen dem Schreiben vorzuarbeiten, das Schreiben dagegen in der formenden Kunst ein idealisierendes Moment zu suchen hat. — Insofern alles Rechtmachen eine, wenn auch noch so vermittelte, Beziehung zu dem Rechttun hat, alle Bindung an das Gesetz eines Schaffens und Leistens in letzter Linie der Bindung an das höchste Gesetz des Handelns vorarbeitet, fehlt auch der elementarsten der Fertigkeiten nicht ein ethischer Zug. Man hat mit Emphase behauptet, daß an dem ABC der Wille des Kindes erstarke, und gewiß liegt in der Sammlung und Anspannung, welche die erste Lernarbeit verlangt, eine Disziplinierung der unsteten Strebungen und in dem Ernst, den sie nötig macht, ein Vorschmack des Lebensernstes.

Es hat somit nicht bloß das Schreibenkönnen, sondern auch das Schreibenlernen seinen Bildungswert, doch darf dieser nicht vergessen machen, daß es sich immer nur um eine dienende Fertigkeit handelt. Es ist der Bildung abträglich, wenn der Technik der Fixierung der Sprache ein zu großes Gewicht beigelegt wird; in China läßt der Schreib- und Leseunterricht die Sprachkunde kaum aufkommen, er nimmt lange Jahre in Anspruch, und die Kalligraphie ist die Blüte der Bildung; die Schrift bannt die Sprache und den Geist. Aber auch schon ein solcher Betrieb der Schrift ist schädlich, der vergißt, daß sie nur ein Mittel für höhere Zwecke ist; dem Unterrichte muß durchweg vorschweben, daß man schreibt und liest, um etwas zu schreiben und zu lesen, und die Gewöhnung, nach dem Inhalte zu fragen, muß von der ersten Lektion an begründet werden. Die Forderung, die Schrift von vornherein als erfüllte Form zu behandeln, ist die dringendste; alle anderen Fragen: ob Schreib-Lesen oder Les-Schreiben, Lautkombinationen oder Normalwörter mehr zu empfehlen seien, sind untergeordneter Art.

§ 47.

Die Sprachkunde.

1. Die Sprachkunde und vorerst deren grundlegender Teil, die Sprachlehre oder Grammatik, ist, wie gezeigt wurde, durch ein doppeltes Bedürfnis ins Leben gerufen worden und dankt demselben in erster Linie die wichtige Stellung, die sie in der Bildung einnimmt: sie ist der Schlüssel zum Verständnisse von Sprachwerken und sie ist der Wegweiser zur Handhabung der Sprache. In ersterem Betrachte setzt sie fort, was die Schreibkunde begonnen: wenn diese die äußere Form der Schriftwerke verstehen macht und die räumlichen Zeichen des Gedankens deutet, so führt jene zur inneren Form weiter und bringt die geistigen Zeichen des Gedankens zum Verständnis. Hat sie insofern einen analytischen Charakter, so gewinnt sie als Anweisung zum Gebrauche der Sprache einen synthetischen; sie leitet zur Synthesis der Sprachelemente an, auf welche die Analyse geführt hat, und erhebt die sprachliche Produktion zu einer bewußten und regelrechten. Beide Aufgaben der Grammatik, die exegetische und die technische, halten sich da das Gleichgewicht, wo die Sprache, welche grammatisch bearbeitet wird, von der lebendigen Rede gar nicht oder nicht bedeutend abweicht; ist aber letzteres der Fall, also die Sprachlehre auf ein fremdes Idiom anzuwenden, so drängt sich die technische Seite vor, da die Fertigkeit im Handhaben des fremden Idioms eine größere Anstrengung verlangt als dessen Verständnis. Die Grammatik wird dann vorwiegend zur recte loquendi et scribendi scientia (ars, ratio), und die exegetische Sprachlehre kann zu einer bloßen Anwendung der technischen herabsinken. Der Schulbetrieb neigt dazu, dieses Verhältnis zu verfestigen und den Bildungsgehalt der Grammatik überwiegend darin zu sehen, daß sie das Sprechen und Schreiben normiert und zur korrekten Fertigkeit erhebt. Dem gegenüber fiel und fällt der Didaktik die Aufgabe zu, die Beziehung der Sprachkunde auf die Sprachwerke in Erinnerung zu halten, die nicht nur einen eigenen reichen Bildungsgehalt einschließen, sondern zugleich die Vorbilder für alles Sprechen und Schreiben

sind und den Regeln der Grammatik selbst zur Quelle dienen. Dabei aber blieb die entgegengesetzte Einseitigkeit nicht unvermieden, welche in der Unterschätzung der technischen Sprachlehre besteht und die Sprache als bloße Schale betrachtet, die nur durch den darein gelegten Gedankeninhalt Interesse erhält, als „Handwerkszeug", mit dem man umgehen lernt, nur um des Werkes willen, welchem es dient.

2. Für den Bildungsgehalt der Sprachlehre kommt aber ihre technische und ihre exegetische Seite in gleicher Weise in Betracht. So wenig Sprachwerke das Ganze der Sprache darstellen, da sich vielmehr die lebendige Rede als flüssiges Element um jene als die festen Gebilde ergießt, so wenig erschöpft die exegetische Anwendung der Sprachlehre deren ganze Aufgabe. Diese soll nicht bloß Sprache verstehen machen, sondern auch das Sprechen zu verständnisvollem Tun erheben und Bewußtsein von dem Wie und Warum des Gebrauches von Worten, Formen und Fügungen geben. Es hieße das Zeugende dem Erzeugten, die Kraft dem Werke nachsetzen, wenn über dem einmal Gesprochenen das Sprechen aus dem Auge verloren würde. Es gilt hier, was Aristoteles von der mathematischen Konstruktion sagt: „Was in der Potenz ist, wird zur Aktualität heraufgeführt, weil das Denken Aktualität ist, die Potenz aber von der Aktualität stammt; darum erkennt man diese Dinge, indem man sie macht" [ποιοῦντες γιγνώσκουσι][1]). Verstehen und Produzieren, Aufnehmen und Selbstmachen, Kennen und Können hängen auf dem sprachlichen Gebiete nicht minder eng zusammen als auf dem der Kunst; Schreiben- und Redenkönnen erschließt ebenso das Verständnis von Sprachwerken wie musikalische und graphische Fertigkeit das Verständnis von Werken der Tonkunst und Malerei. Was das eigene Tun als Regel geleitet hat, wird von der Betrachtung als Gesetz um so besser wiedererkannt; der eigene, wenn schon schwache Versuch deutet die Schöpfungen der Meister um nichts weniger gut als die Erklärung, ja besser, weil mit der Kraft eines Argumentes ad hominem. Die Grammatik darf den Charakter der ars, der Sprachkunstlehre, nicht ablegen, wenn nicht auch ihre Leistung als deutende Disziplin gefährdet werden soll.

Aber auch abgesehen von der Anwendung der Sprache bieten der Sprachbau, das Ganze der ineinander greifenden Mittel des Gedankenausdrucks, die Formensysteme, der Wortschatz, die Lautgesetze einen reichen Stoff bildender Beschäftigung. Die Sprache ist ein σοφόν, das Produkt weiser, wenngleich unbewußter Schaffenskraft, deren Weben zu belauschen nichts weniger als müßig ist; ist sie ein Handwerkszeug, so ist die Konstruktion dieses Gerätes so sinnvoll und lehrreich, daß sie eine eigene bloß theoretische Betrachtung lohnt, eine technologische Analyse, die sich nicht zu ängstlich Rechenschaft zu geben braucht, wozu das gut ist, was sie untersucht.

3. Die Sprachlehre, sofern sie Sprache als solche zum Gegenstande hat, ermangelt somit nicht des Bildungsgehaltes; seine Ergänzung aber erhält dieser durch den Wert der exegetischen Grammatik, der Kunst des Lesens und Verstehens, der Disziplin der erfüllten Sprachform. Sie hat den Verkehr zu

---

[1]) Ar. Met. IX, 9 fin.

regeln und fruchtbar zu machen, der sich zwischen Geist und Geist auf dem Boden der Sprache anknüpft: den Gedankeninhalt, den der Urheber eines Sprachwerkes in diesem niedergelegt hat, mit dem Gedankenkreise des Lesenden und Lernenden in befruchtende Berührung zu bringen. Ihr ist die Sprache nicht wie der technischen Grammatik eine Materie, noch wie der rein theoretischen ein Gegenstand der Betrachtung, sondern ein Medium des Gedankens, welchem sie die möglichste Durchsichtigkeit zu geben hat. Der Lohn eines Sprachbetriebes zum Zwecke des Verständnisses ist zunächst das Verständnis selbst und die geistige Bereicherung, die es mit sich bringt; daneben aber auch die Schulung, welche die dabei zu vollziehenden intellektuellen Operationen gewähren. Das Verstehen beruht auf der Analyse und der Synthese der Sprachelemente, welche in dem zu Verstehenden verwendet sind; es fußt auf den einzelnen Elementen und dringt zum Zusammenhange derselben vor, von diesem wieder auf jene zurückblickend; es deutet den Sinn aus den Worten, aber auch rückwärts die Worte aus dem Sinne; es legt aus, was in dem Texte zusammengefaltet vorliegt, und legt hinein, was um die Worte webt, ohne sich in diesen zu verdichten. Nicht ohne Grund haben die Sprachen das geistige Vermögen überhaupt nach diesen Operationen benannt, den Verstand nach dem Verstehen, *σύνεσις* nach dem Zusammenfassen, das *ὑπολαμβάνειν* nach dem von unten her Greifen, den intellectus nach dem Zwischenlesen [1]). Das grammatische Verstehen bringt aber noch ein weiteres Hin- und Wiederschreiten des Geistes mit sich: von dem gegebenen Falle zur Sprachregel, also ein generalisierendes Aufsteigen, und ein Zurückkehren zu der speziellen Weise der Anwendung der Regel, also ein determinierendes Absteigen; es deutet einerseits den Text durch die Regel und läßt andererseits die Regel als formendes Gesetz des gegebenen Falles verstehen. Der zu grammatischem Verstehen angehaltene Schüler gibt sich nicht bloß von dem Sinne des Gelesenen, sondern von der Natur jedes Wortes und jeder Wortfügung Rechenschaft. Wenn das Verstehen überhaupt eine Wechselwirkung zwischen dem Ganzen und den Teilen stiftet, dann stiftet so das grammatische Verstehen zugleich eine solche zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen [2]).

Technische und exegetische Sprachlehre, Grammatiktreiben und Autorenerklärung schließen somit einen reichen und zusammengehörigen Bildungsinhalt in sich und keines kann ohne Schaden des anderen verkürzt werden, also der Schulbetrieb ist insofern in seinem Rechte, als er die Sprachlehre nicht, wie wohl gefordert worden, in den Dienst der Lektüre aufgehen läßt. Dennoch haben die auf letzteres gerichteten Vorschläge wohltätig gewirkt, indem sie teils dem Einreißen des Formalismus steuerten, teils die Verteidiger der Sprachkunde auf andere Momente von deren Bildungsgehalt hinwiesen; so hat insbesondere die Polemik gegen die alten Sprachen einerseits auf die Würdigung der formal bildenden Bedeutung der Sprachstudien und andererseits auf das Beachten der in der Sprache selbst liegenden Realkenntnis geführt.

4. Man hat das Sprachstudium eine intellektuelle Gymnastik genannt und ihm zugeschrieben, daß es dem Geiste etwas Ähnliches gewähre wie die Turnkunst

---

[1]) Logik, § 1 und 2. — [2]) Daselbst, § 3.

dem Körper, welche diesem nicht bloß Gewandtheit in den von ihr durchgeübten Bewegungen, sondern Gewandtheit überhaupt verleiht, die sich an den verschiedensten Aufgaben bewährt. Das Gleichnis ist nicht besser und nicht schlechter als anderes der Art, aber ganz wohl dazu geeignet, vorstellig zu machen, daß der Totaleffekt von Studien und Übungen über den Kreis derselben hinausreichen kann; wie die Gymnastik mehr erreicht als Geläufigkeit in den von ihr veranstalteten Exerzitien, so hat das Sprachstudium mehr Früchte als Sprachkenntnisse und Sprachfertigkeit. Zu dieser Mehrleistung gehört die vorher angedeutete logische Übung, welche in dem Verstehen gegeben ist; ferner die Gewöhnung an Sorgfalt und Genauigkeit, wie sie die Grammatik, eine strenge Gebieterin — animal mordacissimum gravissime ulciscens injuriam sui nennt sie ein altes Witzwort —, mit sich bringt; die philologische Akribie wird mit Recht als Frucht gründlicher Sprachstudien hochgeschätzt, und selbst die Mikrologie, gleichsam eine geistige Mikroskopie, hat ihren Wert, wenn sie nur nicht über dem Kleinen das Große übersieht.

Weit durchgreifenderer Natur als diese Ergebnisse sind die Einwirkungen, die das Sprachstudium auf das Sprachbewußtsein im allgemeinen ausübt. Wem die Sprache nur gesprochene, das Sprechen eine sich von selbst machende Tätigkeit ist, der hat ein unreflektiertes Sprachbewußtsein. Dasselbe schließt nun zwar die Fähigkeit, die Sprache zu handhaben, ja dieselbe in Dichtung und Rede wirkungsvoll zu verwenden, keineswegs aus, aber es läßt gewisse Bande ungelöst, welche das Denken an die Sprache fesseln, den Geist in dem Banne des Wortes festhalten; es kommt nicht hinaus über die Gleichsetzung von Zeichen und Sache, von sprachlicher und realer Verknüpfung; es bleibt bei der Verschränkung von Gedanken und Ausdruck stehen, wie sie in dem unbewußten Schaffen und aneignenden Nachschaffen der Sprache sich gebildet hat. Zur Lösung dieser Verschränkung macht schon die Schreibkunde einen ersten Schritt, indem sie das Wort als Gegenstand erfassen läßt und so den Irrtum aufzuhellen beginnt, als sei es nur Attribut eines Gegenstandes; aber erst anhaltende und eindringendere Beschäftigung mit der Sprache vermag eine Umbildung des Sprachbewußtseins, die Erhebung desselben zum reflektierten zu bewirken. Das reflektierte Sprachbewußtsein weiß das Netz, welches die Sprache über die Dinge gezogen hat, von den realen Verkettungen dieser selbst zu unterscheiden; es vermag den Gedanken aus seiner sprachlichen Verkörperung herauszuheben und die sprachlichen Mittel zur Verfügung des Denkens bereit zu halten; es ist in der Werkstatt des Denkens und Sprechens wenigstens so weit heimisch, daß es die sprachlichen Manipulationen mit den gedanklichen nicht verwechselt, wenngleich viel fehlt, daß es das Verhältnis beider verstehe, eine Aufgabe, an der sich kaum noch die Wissenschaft versucht hat.

Einen Weg zu dieser Umbildung des Sprachbewußtseins bezeichnet die grammatische Verarbeitung des Idioms, in welchem das unreflektierte Sprachbewußtsein wurzelt, also der Muttersprache; einen anderen Weg, die Aneignung fremder Sprachen nach Art der Muttersprache; einen dritten, die Erlernung fremder Idiome auf Grund von deren Grammatik. Jeder dieser Wege hat seine Vorteile und seine Mängel und führt zugleich auf verschiedene Momente des Bildungsgehaltes der Sprache.

5. Der grammatische Unterricht, der die Muttersprache zum Gegenstande hat, kann mit der Demonstration einer in Bewegung begriffenen Maschine verglichen werden; man sieht die Funktion der Teile, aber diese wollen nicht standhalten, man versteht das Ganze, und darum ist der Antrieb zum Eindringen in das Einzelne geringer. Der Schüler hat nicht sowohl Neues zu lernen, als das umzulernen, was er schon kann, und zu dessen wissendem Können er angeleitet werden soll. Das hat den Vorteil, daß sich Wissen und Können immer nahe bleiben und die fortschreitende Klärung des Sprachbewußtseins sich mit der mühelosen Betätigung desselben verbinden läßt; andererseits besteht aber der Nachteil, daß die angestammte Sprache niemals so gegenständlich wird wie eine fremde und Belehrungen darüber nicht gleich vollwichtig erscheinen, weil das Objekt zu eng mit dem Subjekt verwachsen ist. So wenig sich der eigene Leib zum ersten Gegenstande naturgeschichtlicher Belehrung schickt, so wenig ist der lebendige Körper der Muttersprache ein ganz befriedigendes Objekt der ersten grammatischen Belehrung. Die griechische Bildung, welche nur dieses grammatische Studium kannte, zeigt, daß sein Bildungsgehalt nicht eben gering ist und wohl als Vorstufe für Sprachverständnis und Sprachkunst dienen kann; unser grammatischer Elementarunterricht in der Muttersprache ist gelegentlich unterschätzt, öfter aber überschätzt worden: ohne Frage kann er bei einer didaktischen Behandlung, die seinen rein analytischen Charakter zur Geltung kommen läßt, auch für sich allein über das unreflektierte Sprachbewußtsein hinausheben.

Die Erlernung fremder Sprachen, wenn sie auch nur *ἀλόγῳ τριβῇ*, ex usu, auf praktische Weise und ohne Sprachlehre geschieht, ist besonders geeignet, die Verschränkung des Gedankens mit dem sprachlichen Ausdrucke zu lösen, indem sie die Möglichkeit zeigt, denselben Inhalt verschieden auszudrücken. Der Geist tritt aus dem Banne der angestammten Sprache heraus, indem er auf den Boden einer anderen Sprache übertritt, und in diesem Sinne hat das Goethesche Wort seine Berechtigung: „Wer keine fremde Sprache versteht, versteht seine eigene nicht.“ Mit der Aneignung einer fremden Sprache wird ein zweites Sprachbewußtsein erworben; die Griechen nannten Kekrops, der mit der Kenntnis seines heimischen Idioms die des Griechischen verband, *διφυής*, einen Menschen mit zwei Naturen; Ennius schrieb sich tria corda zu, weil er Latein, Oskisch und Griechisch verstand; von König Theoderich und gleicherweise von Kaiser Karl V. wird der Ausspruch berichtet: man habe so viel Seelen, als man Sprachen verstehe; dasselbe besagt das Sprichwort: Tantum valeo, quot linguas calleo. Mit dieser Hyperbel wird aber auch der Punkt bezeichnet, über den die praktische Spracherlernung nicht hinauskommt: sie gibt nicht ein höheres Sprachbewußtsein, sondern ein mehrfaches, sie beschafft den Besitz von Sprachen, gewährt aber darum noch nicht die Durcharbeitung des Sprachvermögens.

6. Dazu schreitet erst das grammatische Studium fremder Sprachen vor, welches das fremde Idiom in geregeltem Fortschritt assimilieren läßt und in durchgängige Beziehung auf das Sprachbewußtsein setzt. Es hat vor dem grammatischen Betriebe der Muttersprache das voraus, daß es mit einem ruhenden und sich als neu darbietenden Gegenstande zu tun hat, dem darum

das Aufmerken williger entgegenkommt; vor der praktischen Spracherlernung aber dies voraus, daß es die Lösung jener Verschränkung von Gedanke und Sprache, die Assoziation der Denkinhalte mit mehrfachen Sprachzeichen, das Abheben der bezeichneten Sache von der Form der Bezeichnung allmählich fortschreitend und mit Muße und Sorgfalt vollzieht. Jede Sprache spinnt ein anderes Netz von Beziehungen über die dingliche und die geistige Welt, das seine Maschen an anderen Stellen hat, die Vorstellungen zu anderen Gruppen vereinigt, die Gedanken durch andere Gelenke verbindet; die Wörter, Formen und Fügungen verschiedener Sprachen decken sich nicht, ihre Bedeutungs- und Verwendungskreise sind exzentrisch, die Grenzlinien derselben bilden bei der einen Sprache eine andere Zeichnung als bei der anderen. Dieses Verhältnis kommt nur bei einer Spracherlernung auf Grund der Sprachkunde zum Vorschein und zur Wirkung, und auf ihm beruht die eigentliche Bereicherung und Umbildung des Sprachbewußtseins. Zu solcher sind Vermittelungen: das Hingleiten an den Fäden jenes Netzes, das Innehalten bei seinen Verknotungen, das Verfolgen des Liniengewirres der Verwendungskreise der Wörter und Formen, Vermittelungen, die durch andere nie ganz ersetzt werden können. Treffend sagt Friedrich August Wolf, daß wir durch Kenntnis und fleißige Beschauung der Gepräge, welche jede Nation ihren Vorstellungen in den Worten aufgedrückt hat, „zuerst anfangen, uns in der Intellektualwelt zurecht zu finden und die bereits daheim erworbenen Reichtümer derselben besser kennen und gebrauchen zu lernen, indem die mancherlei Modifikationen ähnlicher Hauptideen uns zwingen, die an denselben vorkommenden Unähnlichkeiten wahrzunehmen und solche Vorstellungen, die uns schon unter anderen Denkformen bekannt waren, von neuen Seiten aufzufassen; so erhalten wir in den miteinander verglichenen Wörtern und Ausdrucksarten nicht etwa armselige Schätze vieler gleichgeltender Zeichen, sondern einen uns wirklich bereichernden Vorrat an Mitteln zur Auflösung und Zusammensetzung unserer Ideen, der auf keinem anderen Wege zu gewinnen ist" [1]).

Der Latein lernende Knabe empfindet davon etwas, wenn er inne wird, daß die lateinischen Wörter, auch wo sie dasselbe bezeichnen wie die deutschen, doch diesen nicht gleichwertig sind; es verdrießt ihn vielleicht, daß das Wörterverzeichnis neben dem fremden Worte mehrere deutsche und ebenso umgekehrt aufführt, und daß er so manche Fügungsweise seiner Muttersprache nicht auf lateinischen Boden hinübernehmen darf, dafür aber dort Streckbetten für die Gedanken findet, auf denen es sich unbequem liegt. Bei weiterem Vordringen aber lernt er sich mit dem Eigensinne der Römer befreunden; das anfangs Aufgezwungene wird ihm vertrauter; die Wörter fängt er an als Individuen zu fassen, denen man nicht alles zumuten darf, die Konstruktionen sind ihm vorstellig geworden, und er vermag ihnen das Eigenartige einigermaßen abzufühlen; die Vorstellung ist durchgebrochen, daß man Deutschgesagtes umgießen müsse, um es lateinisch zu sagen, und umgekehrt: das fremde Ferment hat seine Wirkung auf das Sprachbewußtsein zu üben begonnen. Von da ist noch mancher

[1]) Darstellung der Altertumswissenschaft im Museum f. Altert. I, 1, 91 u. 103, bei Arnold Fr. A. Wolf, Braunschweig 1861, II, S. 114.

Schritt zu tun, um zum Lateinisch-denken zu gelangen, um nicht nur die Logik, sondern auch das Ethos der Römersprache in den Geist zu fassen und den Reinertrag dieser Bemühungen dem Verständnisse und der Beherrschung der Muttersprache zugute zu führen, allein zu all diesem sind die Anfänge in jenen Selbstverständigungen des Knaben gegeben.

Die Erlernung einer fremden Sprache gleicht einer Reise ins Ausland; eine solche hat ihren Wert, auch wenn der Reisende keinen kundigen Führer zur Seite hat und angewiesen ist, die Menge der fremden Eindrücke summarisch aufzunehmen; aber ihr Wert ist ein höherer, wenn die Verarbeitung des Neuen geregelt ist, dieses allmählich in den Gesichtskreis eintritt und an die rechten Stellen desselben verteilt wird. Etwas derartiges leistet aber die Sprachlehre, die gelegentlich pedantische, grillenhafte Begleiterin in das Gebiet einer fremden Sprache; sie hält an, auf das Kleine zu achten, das Fremde stückweise anzueignen, das Bekannte zum Vergleiche zurückzurufen; sie lohnt mit Ausblicken, die dem ungeübten Auge entgehen, und mit einem Verständnisse, das bei eilendem Schreiten versagt bleibt; und noch mehr: sie lehrt das Reisen überhaupt, sie gibt Anweisung, wie auch die Heimat zu durchwandern, das Altbekannte mit neuem Auge zu betrachten sei.

7. Dieses Gleichnis kann zugleich auf jenes Bildungsmoment des einer fremden oder der Muttersprache zugewandten Studiums hinleiten, welches in der daraus erfließenden Realkenntnis besteht. Schon das sprechenlernende Kind eignet sich mit den Wörtern Sachvorstellungen an; das Anwachsen seines Sprachschatzes geht mit der Erweiterung seiner Sachkenntnisse parallel. Auch der Unterricht verbindet Wort- und Sachbelehrungen, jeder Lehrgegenstand hat seine Terminologie; mit dem Eindringen in jenen geht das Vertrautwerden mit dieser Hand in Hand. Für das Behalten der Sachbelehrungen bilden die Wörter, die Namen den besten Anhaltspunkt: an dem Worte: Klima hängt ein ganzes Stück Geographie, an dem Namen: tribunus plebis eine Partie der römischen Verfassungsgeschichte; für die Gedankenbildung weist die Aufsatzlehre den Schüler an, vorerst zuzusehen, welchen Sinn, welchen Bedeutungskreis die Worte des Themas enthalten, was die Sprache in sie hineinlegt, welche Spuren eines älteren Denkens darin anzutreffen sind. Dieses Denken ist ein volkstümliches, Sprachkunde ist Volkskunde, das Studium von Grammatik und Wörterbuch ist Kulturstudium. Die lateinische Sprache ist ein Stück Römertum, die griechische ein Teil des hellenischen, die deutsche des germanischen Wesens. Die Sprache ist nicht bloß die Form für nationalen Geistesinhalt, sondern ist selbst ein solcher; nicht bloß ein Schlüssel zu Schätzen, sondern zugleich selber ein Schatzhaus; will man sie als Schale fassen, so ist sie eine solche, die sich mit dem Kern allenthalben verwachsen zeigt; besser aber wird auf sie angewandt, was Goethe von der Natur sagt: sie sei „weder Kern noch Schale, sondern alles mit einem Male". In der Art, wie ein Volk den Aufbau seiner Sprache vorgenommen, die Sprachwurzeln gepflanzt, die Stämme verzweigt, die Formen geschliffen, die Sprachmittel aus- und durchgearbeitet hat, betätigt es ebensowohl seinen Charakter, seine Denkweise, seine Geistesrichtung, wie in der Art, wie es den Boden bestellt, Gewerbe betrieben, Steine zu Bauten, Töne zu Weisen

gefügt hat. Es ist die feinste Emanation des nationalen Geistes, womit es das Sprachstudium zu tun hat, so fein, daß sie dem blöderen Blicke nur als eine Form anderer Emanationen erscheinen konnte.

Das Verständnis dieses Moments verdanken wir vornehmlich Friedrich Schlegel, dem Begründer der vergleichenden Sprachforschung, und Wilhelm von Humboldt, welcher darauf hinwies, daß in jeder Sprache eine eigentümliche Weltansicht liege und daß die Erlernung einer fremden Sprache die Gewinnung eines neuen Standpunktes der Weltansicht sein sollte und es in der Tat bis auf einen gewissen Grad ist, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweise eines Teiles der Menschheit enthält [1]). Die wissenschaftliche Durchführung dieser Auffassung hat die neuere Sprachwissenschaft unternommen, welche in das Geistesleben der Völker von seiten der Sprache vorzudringen strebt; hat es doch die vergleichende Sprachforschung versucht, aus dem gemeinsamen Wortschatze verwandter Völker den Gedankenkreis und die Lebensgestaltung einer vorgeschichtlichen Zeit zu rekonstruieren. Auf die didaktische Ausbeute dieses Erkenntnisgehaltes der Sprache hat schon der sprachgewaltige Rückert hingewiesen, in den Versen, welche jene Ansicht ebenso vollständig als verständlich wiedergeben: „Sprachkunde ist die Sache selbst im weit'sten Wissenskreise, der Aufschluß über Geist und Menschendenkungsweise .... Mit jeder Sprache mehr, die du erlernst, befreist Du einen bis dahin in dir gebundenen Geist, Der jetzo tätig wird mit eigner Denkverbindung, Dir aufschließt unbekannt gewes'ne Weltempfindung, Empfindung, wie ein Volk sich in der Welt empfunden; Und diese Menschheitsform hast du in dir gefunden." Die Anwendbarkeit des Gedankens auf die Lehrpraxis haben Karl Mager in den „Modernen Humanitätsstudien" und Theodor Waitz in der „Allgemeinen Pädagogik", §§ 18 und 25, aufgezeigt.

8. Der Sprachunterricht vermittelt Realkenntnisse, indem er das Studium der Literatur und der Geschichte eines Volkes ergänzt. Literarische, zumal dichterische Werke sind mit allen Wurzeln nur auszuheben, wenn man in die Sprache eindringt, auf deren Boden sie gewachsen sind und die mit ihnen gewachsen ist. Stoff und Form sind bei ihnen nicht zwei verschiedene Seiten, sondern zwei Elemente, die sich bis ins kleinste hinab miteinander verflechten. Die homerische Poesie und die homerische Sprache sind Zwillinge, um mit Shakespeare zu reden, „zwei Löwen eines Wurfs"; die homerischen Ausdrücke sind aber auch ein Bestandstück der homerischen Realaltertümer, Gegenstände eines Wörtermuseums, nicht bloß zur Deutung der Denkmäler bestimmt, sondern selbst solche. Antike Wörter sind Anticaglien; das ist am verständlichsten bei solchen, die spezifisch-antike Dinge bezeichnen, aber es gilt von einem weit größeren Umkreise; in dem Worte und nur in ihm wird die Sache ergriffen, nicht bloß bei Kunstausdrücken aus dem Gebiete der politischen und sozialen Altertümer, sondern auch bei der Bezeichnung von Empfindungen, Meinungen, Idealen, Tugenden, Pflichten, von Begriffen der moralischen Welt überhaupt. Bis tief hinein in die philosophischen Systeme läßt sich verfolgen, wie die Sprache den

[1]) Vgl. Geschichte des Idealismus III, § 115: Die historische Sprachwissenschaft.

Denkern vorgedacht hat[1]), und rückwärts läßt sich aus der Sprache eine nationale Natur- und Moralphilosophie, eine volkstümliche Enzyklopädie des Wissens konstruieren. Eine solche aufzuweisen, heißt aber eine Sachbelehrung geben, welche die Angaben über Leben, Sitten, Einrichtungen des betreffenden Volkes ergänzt. Bei den modernen Sprachen tritt dies insofern noch mehr hervor, als ihr Wortschatz deutlicher die Spuren der Geschichte aufweist und eine historische Analyse desselben die Nationen durch ihre ganze Entwickelung begleiten läßt. So lassen, um ein Beispiel zu erwähnen, die Schichtenlagerungen der Fremd- und Lehnwörter der deutschen Sprache die Strömungen erkennen, die das deutsche Volksleben der Reihe nach bewegten; mit einer mächtigen Lagerung ist der Eintritt des Christentums in den Lebensinhalt der Nation bezeichnet; von den Wörtern kirchlichen Ursprungs aber heben sich die aus dem sonstigen Kulturverkehr mit den Römern entstammenden ab; in Fremdwörtern aus dem Arabischen findet die Zeit ihr Denkmal, wo die Moslemen den Handel des Mittelmeeres beherrschten und Europas Lehrer in der Mathematik und der Medizin waren; mit französischen Wörtern zeichnete sich das Rittertum in das Gedenkbuch der Sprache ein, mit italienischen die Kaufherren und die Tonkünstler Welschlands, die Periode der Entdeckungen legte exotische Worte darin nieder, die Renaissance öffnete die Schleusen der alten Sprachen von neuem, die Rokokozeit führte die Invasion französischer Elemente herbei; der Universalismus der modernen Zeit brachte die mannigfaltigsten Niederschläge der internationalen Geschichtsarbeit mit sich. Ein nach diesem Gesichtspunkte angelegtes Fremdwörterbuch wäre ein Supplement der deutschen Kulturgeschichte, ja in gewissem Betrachte eine solche selbst.

Um diesen Erkenntnis- und Bildungsgehalt der Sprache zu heben, kann ungleich mehr geschehen, als geschehen ist, und muß insbesondere der Lehre von den Wörtern, der Onomatik, ihr besonderer Platz innerhalb oder neben der Grammatik angewiesen werden; aber auch in Ermangelung besonderer Veranstaltungen kommt er einigermaßen zur Geltung; auch ohne sich davon Rechenschaft zu geben, hat einsichtiges Sprachstudium von je sich bestrebt, die nationalen Gepräge der Wörter zu verstehen und, wenngleich unbewußt, das Stück Volkstum und Geschichte, das sie repräsentieren, dem Geiste zu vermitteln.

9. Was der eindringenden Betrachtung und der geistvollen Intuition zugänglich wird, bietet sich darum noch nicht der Menge der Lernenden und Lehrenden dar; vielmehr fallen bei dem Sprachunterricht Wort und Sache nur zu sehr auseinander und gehen sprachliches und sachliches Interesse ihre eigenen Wege. Schon Zeno unterschied zwei Arten von Schülern: die Philologen, die in den Worten die Sache suchten, und die Logophilen, die sich nur um die Worte kümmerten[2]). Die letzteren, zumal jene, bei denen die Akribie zur Kleinlichkeit, die Methode zur Pedanterie ausartet, die Wortklauber und Silbenstecher,

---

[1]) So ist für die griechische Philosophie das Wort εἶδος von grundlegender Bedeutung, weil es zugleich Form und Art und Begriff bezeichnet, und so dem Gedanken den Boden bereitet, daß das Formprinzip in den Dingen zugleich ihre Art bestimmt und sie uns denkend erkennen läßt. Vgl. Geschichte des Idealismus I, § 16, 4; 29, 1 und 32, 3. — [2]) Stob. Flor. 36, 26.

haben den Gegnern der Sprachstudien von je einen willkommenen Angriffspunkt gewährt. Oft genug ist die Sprachlehre auch als **Verbildungsmittel** hingestellt worden, weil sie den Geist mit Minutien und Quisquilien umringe und dem Verstande durch dürren Grammatismus und leeren Formalismus eine unfruchtbare Richtung gebe; ja der Verstand, heißt es, habe dabei nicht einmal das letzte Wort, das vielmehr dem usus tyrannus zusteht, einer Autorität, die alles Weitere abschneidet; daneben aber finde wieder das subjektive Meinen, das individuelle Gutdünken das weiteste Feld, und wo das philologische Wissen ein Ende hat, treibe das Philologengezänk sein unerquickliches Spiel, um zu zeigen, zu welcher Inhumanität die gepriesenen Humanitätsstudien führen können.

Ausstellungen der Art treffen weniger den Kern der Sache, als sie vielmehr zeigen, was wir noch mehrfach werden beobachten können, daß auch wertvolle Bildungsmittel den Geist schief treffen und selbst schief richten können; sie mögen aber zugleich einschärfen, daß Sprachstudien noch nicht das Ganze des philologischen Bildungselementes ausmachen, und daß auch dieses noch der Ergänzung durch andere Elemente bedarf.

§ 48.

Die Sprachkunst.

1. Die Sprachlehre als technische Disziplin geht über die Anweisung nicht hinaus, wie der Redende oder Schreibende sich innerhalb der Sprachgesetze zu bewegen habe; in das eigentliche Gebiet der Sprachkunst dienen andere Disziplinen der Sprachkunde zu Wegweisern, welche lehren, wie zur Korrektheit die Schönheit, Kraft, Anmut der Diktion hinzuzufügen sei. Der diesen zugeschriebene Bildungswert hängt in erster Linie von der Bewertung der Sprachkunst selbst ab, deren Organon sie darstellen, weiterhin aber von dem Ausmaße dessen, was in dieser Kunst lehrbar erscheint und eines Organons bedarf, beides Punkte, in betreff deren die historischen Bildungsideale weitgehende Differenzen zeigen.

Die Beherrschung des Wortes, sei es in Rede, Vers, Gespräch, Schrift, hat eine zu große Tragweite, um nicht überall in einer oder der anderen Art einen Beziehungspunkt des Bildungserwerbs auszumachen. Das Wort ist ein **Machtmittel**, Sprachgewalt eine schneidige Waffe; bewegte Rede ergreift der Menschen Gemüt und lenkt ihren Willen, mag sie der Staatsmann auf die Menge wirken lassen, mag sie dem Dichter entströmen, dem „ein Gott gab, zu sagen, wie er leidet“, mag sie der Gemeinde die Glaubensbotschaft verkünden. Was beim Redner und Dichter als ein mächtiges Können, als ein weihevolles Werk zutage tritt, hat für den nach innerer Gestaltung Strebenden die Bedeutung einer edlen **Zierde** der Persönlichkeit, ist ihm ein Element des schönen Daseins. Die Sprache ist der geistige Stoff des plastischen Vermögens; sich aussprechen können, Gefühltem und Gedachtem den Körper der Sprache zu geben wissen, ist ebensowohl Genuß als Mittel zur Klärung und Durcharbeitung des Innern. Die Vielseitigkeit ist unvollständig, wenn sie nur aufzunehmen und nicht zugleich auf die Mannigfaltigkeit der Eindrücke zu antworten weiß;

zum Vollbesitze des Geistes gelangt noch nicht, was er ergriffen, sondern erst was er mit seinem Gepräge versehen, an dem er die assimilierende Kraft des lauten Denkens geübt hat.

In diesem Sinne, als Machtmittel und als Schmuck, faßte vorzugsweise die antike und die novantike, humanistische Ansicht die Sprachkunst auf; rhetorische und poetische Eloquenz galt ihr als schönste Blüte der auf das Innere gerichteten Arbeit. Wenn auch dabei der Faktor der natürlichen Begabung nicht ganz übersehen wurde, so schrieb man doch der Anleitung zum fari posse eine große Tragweite zu, und es stand die Kunstlehre des Redens und Dichtens in höchstem Ansehen. Bei dieser Auffassung konnte es nicht fehlen, daß das Künstlerische gegen das Kunstmäßige, der Geist gegen die Technik zurücktrat, und daß die Lernenden bei der Bemühung, Reden und Gedichte herzustellen, dabei stehen blieben, Worte zu machen. Die darin liegende Gefahr eines leeren, unwahren und darum auch sittlich-unfruchtbaren und selbst schädlichen Treibens entging weder den antiken noch den humanistischen Verehrern der Sprachkunst, aber sie wußten ihr nicht anders als durch die Forderung zu begegnen, der Redner, der Poet müsse ein wackerer Mann sein, die Schönheit der Sprache müsse an dem Adel der Gesinnung ihre Ergänzung finden.

2. Der Realismus der modernen Bildung neigt im Gegensatze zu jener Anschauung zur Unterschätzung der Sprachkunst als Bildungsmittel. Er sieht die Naturanlage und die Übung auf gegebenem Boden als die unerläßlichen Bedingungen dazu an und verwirft alle schulmäßige Schönrederei, alles Versschmieden, Phrasendrechseln, Floskelnhaschen als Hindernisse eines solchen Sprechens und Schreibens, welches dem Gedanken, der Sache gerecht zu werden strebt. Angesichts dessen haben wir den Bildungswert der Sprachkunst und der dazu anleitenden Disziplinen in anderer Richtung zu suchen, wobei zugleich das Richtige und das Falsche der antiken Ansicht auseinandertreten werden.

Wer sprechen, reden, dichten will, muß etwas zu *sagen* haben, alle Sprachkunst ist nichtig, welche nicht von einem Gedanken- oder Gefühlsinhalte, der im Worte Gestaltung sucht, ausgeht. Aber um die Gestaltung zu finden, muß sich dieser Inhalt auseinandersetzen mit der Gestaltung, welche die Sprache den Vorstellungen, Begriffen, Empfindungen, Gefühlen bereits gegeben hat, mit dem gebundenen Denken und Fühlen, wie es Generationen in den Schatzkammern der Sprache niedergelegt haben. Das rechte, ganze, reine Aussprechen eines vorschwebenden Inhalts kommt nur zustande, wenn die richtige Gleichung zwischen diesen beiden Faktoren gefunden ist; es ist das Widerspiel der Aufgabe: proprie communia dicere und kann mit bezug darauf heißen: propria communibus dicere; es beruht gleichsam auf einem Kompromiß zwischen dem individuellen Denken und Fühlen und dem kollektiven, wie es sich in der Sprache substantiiert hat. Ist das letztere zu sehr maßgebend, so treibt der Sprechende auf den Wogen der Sprache, „die für ihn dichtet und denkt“; ist es das erstere, so läßt er zum Schaden nicht bloß der Form, sondern selbst des Gehaltes des zu Sagenden die Fülle von Vermittelungen, Apperzeptionen, Gedankenwendungen ungenutzt, zu welchen die Sprache durch lange und vielfältige Denkarbeit der Menschen geschickt gemacht worden ist. Die rechte Sprachkunst ist eine geistige

Ringkunst, in dem Sinne einer Kunst des Ringens mit der Sprache, um ihre Kräfte und Mittel dem individuellen Gedanken dienstbar zu machen; sie ist eine Sachwalterkunst in dem Sinne, daß der Sprechende einen ihm eigenen Geistesinhalt vertritt gegenüber dem intellektuellen Gemeinbesitz und letzterem, was er kann, abzugewinnen sucht.

3. So angesehen gewährt die Sprachkunst eine doppelte Schulung, eine solche im Verarbeiten des objektiven Denk- und Gefühlsinhaltes der Sprache und eine solche im Herausarbeiten des subjektiv Gedachten und Gefühlten. Sie leitet nicht mehr bloß zur Verwendung der konventionellen Kunstmittel der Sprache an, sondern auch zu der Beherrschung derjenigen ihrer Mittel, wodurch das erkannte Wahre adäquat ausgedrückt wird, und ist insofern nicht bloß eine Schule des Geschmackes, sondern zugleich des Wahrheitssinnes. Ist sie damit als Bildungsmittel gerechtfertigt, so bleibt ihr auch der künstlerische Charakter gewahrt, denn ein solcher liegt in der von ihr hergestellten Koinzidenz des subjektiven und des objektiven Denkens, vermöge deren ersteres ohne Rest in den Stoff der Sprache hineingearbeitet, letzteres mit allen seinen Kräften zum Dienste des Gedankens verwendet erscheint. Als Kunstwerk der Sprache haben dann aber nicht bloß Gedichte und Reden zu gelten, sondern alles, was so gesagt ist, daß ihm mit jeder Änderung des Ausdruckes etwas abgebrochen würde. Diese Kunst hat aber eine Zone, welche der Lehre und Übung zugänglich ist und die technischen Disziplinen können auf sie Anwendung finden. Nur treten Rhetorik und Poetik als auf bestimmte Kunstformen bezogen gegen die Stilistik zurück, als die Lehre von der Bewältigung der Sprachmittel oder — wenn in ihrer Bezeichnung die Doppelseitigkeit der Aufgabe ausgedrückt werden soll — die Lehre von der sprachlichen Formung des Gedankens und der gedanklichen Erfüllung der Sprache.

Die antike Bewertung der Sprachkunst und ihrer technischen Disziplinen gestattet also in gewissen Grenzen eine Rechtfertigung; zwischen dem Formalismus, zu dem jene ausarten kann, und dem Materialismus, der über dem Inhalte die Form verliert, gibt es ein Mittleres, und von diesem aus sind auch jene Ziele, welche die Sprachkunst der Alten in der Vergeistigung der Persönlichkeit suchte, nicht unerreichbar, um so mehr erreichbar, je weniger sie ausdrücklich als Zielpunkte aufgestellt werden, vielmehr die Annäherung an dieselben als ein Ergebnis aller Bildungsmomente des ganzen Gebietes erwartet wird.

Das Verhältnis der Technik und Technologie der Sprache zu den Sprachwerken bezeichnet einen minder strittigen Punkt ihres Bildungswertes: Kunstübung aller Art erschließt oder vertieft das Kunstverständnis, Stilübung und Stillehre führen an die Meisterwerke des Stiles heran, deren Höhe der Schüler besser inne wird, wenn er sie an seinem Exerzitium selbst mißt, als wenn der Lehrer zu ihr hinaufweist. Es gilt nicht bloß, was Jean Paul sagt: „Ein Blatt schreiben regt den Bildungstrieb mehr auf, als ein Buch lesen", sondern das selbstgeschriebene Blatt lehrt zugleich das fremde Buch lesen. Wo es Meisterschaft gibt, gibt es auch Lehrlingsarbeit, und auch dann, wenn es gilt, die Meisterwerke nicht nachzuformen, aber voll zu verstehen und zu genießen, müssen die Hämmer tönen und die Meißel knirschen.

§ 49.

Die schöne Literatur.

1. Die Meisterwerke der Sprache, die Schöpfungen der redenden Künste sind das philologische Lehrgut im engeren Sinne, ja das Lehrgut schlechthin. Sie sind Denkmäler des Sprach- und Nationalgeistes, welche die Generationen pietätsvoll einander überliefern, und zugleich Wahrzeichen, die besagen, wie weit ein Volk in der schönen Verkörperung allgemein-menschlicher Empfindung und Gesinnung vorgeschritten ist; sie bilden den Kern der Nationalliteratur und den Grundstock der schönen Wissenschaften, in gewissem Grade den der Wissenschaften überhaupt.

„Dichter formen den Mund, den stammelnden, zarten, des Knaben, Niedriger Rede entfremden sein Ohr sie, bilden das Herz ihm, Freundliche Lehren erteilend, wohltätige, welche des Sinnes Trotzige Rauheit mildern, benehmen den Zorn und die Scheelsucht; Edele Taten berichtet ihr Lied, dem neuen Geschlechte Hält die bewähreten Muster es vor [1]." Wie die Dichtung, in der Anschauung webend, von der Phantasie beflügelt, zur Quelle der Sprachschöpfung zurückkehrt und der Sprache, die der Alltagsgebrauch abstumpfen und klanglos machen würde, neue Auffrischung gewährt, so führt sie dem ganzen Lebensinhalte anfrischende und erhebende Elemente zu, welche der niederziehenden Wucht der materiellen Interessen wehren. Die Kunst der Musen hat die schöne Aufgabe, den Sinn über das Gemeine hinauszuheben, in der Welt der Empfindungen, der Bilder, der Gedanken heimisch zu machen, dem idealen Drange des Geistes die Bahn zu öffnen. Ihre Wirkungsformen sind mannigfaltig, ihr Gebiet von universaler Ausdehnung. Sie verfügt über die Taten- und Gestaltenfülle des Epos, über die dramatischen Erregungsmittel von Mitleid und Furcht, über die begeisternden und die schmelzenden Töne des Liedes, über die Schlagkraft des gedankenvertiefenden Spruches, über die Gewalt der Rede, über den Reiz und die Beweglichkeit des erzählenden, des schildernden, des belehrenden, des dialogisch hin und wieder eilenden Wortes der ungebundenen Form. Ihre Gegenstände entnimmt sie der äußeren und der inneren Welt und läßt uns jene von innen und verinnerlicht sehen, diese zu Gebilden der Anschauung veräußerlicht. Sie drückt Gefühle gedankenmäßig aus und gibt Gedanken eine gefühlsmäßige Form. So trifft sie auch das Seelenleben an vielen Punkten zugleich; ihre Bilder, der sinnlichen Sphäre entnommen, beleben den Verkehr des Geistes mit der Sinnenwelt, die in die Bilder gelegten Empfindungen und Gedanken weisen ihn auf die innere Welt; als Kunde aus der Ferne und Vergangenheit lockt und übt sie das geistige Auge, in diese zu schauen; vermöge ihrer vollendeten Form haftet sie teils von selbst im Gedächtnis, teils vermag sie es zu willigem Dienste zu gewinnen; durch Form und Inhalt beschäftigt und bildet sie den Geschmack; sofern sie bewegtes Geschehen, wechselnde Situationen darstellt, fesselt sie das Interesse, ja ist angetan, den matteren Geist allererst innewerden zu lassen, was überhaupt Interesse ist; sofern sie Schmerz und Lust,

---

[1]) Hor. Epist. II, 1, 126 sq.

Leid und Freud, Bangen und Hoffen der Menschenbrust darstellt, weckt und nährt sie die teilnehmende Gesinnung, sofern sie Gefühlen aller Art und aller Grade Worte gibt und sie nachfühlen läßt, macht sie feinfühlig und gefühlskundig; sofern sie einer dem Idealen zugewendeten Gesinnung entquillt und ihr Gestalt gibt, stärkt sie den wahlverwandten Zug des menschlichen Herzens.

2. Was die schöne Literatur von läuternden, zur Idealität und Humanität emporziehenden Momenten enthält, ist in ihr verflochten mit den Elementen des Bodens, auf dem sie entsprossen ist. Sie ist Erzeugnis und Spiegel eines nationalen Genius; ihre Pflege ist ein Gebot der Selbsterhaltung eines Volkskörpers, ihre Wiederaufnahme nach Zeiten der Vergessenheit und Selbstentfremdung ein Akt nationaler Wiedergeburt. Die homerischen Gesänge waren den Griechen, die Dichtungen eines Vergil und Horaz den Römern eine immer frische Quelle des Patriotismus; den Italienern gaben Dante und seine Nachfolger das Nationalbewußtsein, das ihnen politische und soziale Institutionen nicht gewährten; an der wiederentdeckten deutschen Dichtung des Mittelalters hat sich die Begeisterung der Freiheitskriege genährt.

Inwieweit das literarische Lehrgut zugleich ein Denkmal der Vergangenheit, sei es des eigenen, sei es eines fremden Volkes, ist, schließt es zugleich einen wertvollen Erkenntnisinhalt in sich. Klassische Dichtungen sind Zeitbilder, mit dem Eindringen in sie wird der Gesichtskreis über das Gegenwärtige hinaus erweitert und historisches Verständnis begründet; das Herauserkennen der Zeitfarbe, das Auffinden und Zusammenfügen der für eine vergangene Welt charakteristischen Züge gibt Findigkeit und übt in der Kombination; es schließt dieses Studium, wenn es auf die Gewinnung eines Totalbildes gerichtet ist, selbst ein künstlerisches Moment in sich. Wenn die Beschäftigung mit Sprachwerken fremder Völker zur Nährung des national-patriotischen Sinnes keinen Beitrag gibt, so ist ihr Beitrag zur Gewinnung historischen Verständnisses um so größer. Wie die fremde Sprache gegenständlicher wird und darum zur zerlegenden Betrachtung mehr auffordert als die Muttersprache, mit der wir verwachsen sind, so ist ein Zeitbild, welches uns das Hier und Jetzt zeitweilig vergessen macht, ein dem Beobachtungs- und Spürsinn mehr herausfordernder und übender Gegenstand, als ein solches, mit dem wir durch unser Lebensgefühl zusammenhängen. Dieses Bildungsmoment der Literatur ist erst bestimmter hervorgetreten, seit die Philologie als Rekonstruktion eines vergangenen Volkslebens in seiner Totalität aufgefaßt[1]) und ihr das im großen als Aufgabe vorgezeichnet worden ist, was Lektüre und Studium von Sprachwerken im kleinen zu leisten hat, wenn sie jenen Beitrag zur Erweiterung des Gesichtskreises geben wollen, der sohin mit Anlehnung an die moderne Definition der Philologie als das eigentlich philologische Bildungsmoment des Sprach- und Literaturstudiums bezeichnet werden kann.

Der Erkenntnisinhalt dieses Studiums ist aber damit noch nicht umschrieben; vermöge ihrer Universalität arbeitet die Dichtung die verschiedensten Materien der Erkenntnis in sich hinein und wird dadurch eine Quelle vielseitiger

---

[1]) Oben § 29, 1.

Belehrung. Die Alten fanden in Homer die Motive und die Anfänge zu aller Forschung [1]), Dante legte das ganze Wissen seiner Zeit in sein Gedicht, so daß dessen Erklärung sich zu einer Enzyklopädie erweiterte [2]); aber auch andere Dichter bieten polymathische Belehrung dar, die antiken über Land und Leute, Gestirne und Jahreszeiten, Pflanzen- und Tierwelt, Landbau und Seefahrt, die neueren über Lebensverhältnisse und geschichtliche und natürliche Dinge verschiedener Art.

3. Das Lehrgut, welches die schöne Literatur darbietet, bezeichnet einen Fußpunkt aller Bildung, aber die Bedürfnisse dieser weisen über den geschlossenen Kreis, den es darstellt, hinaus. Ein gebildetes Volk hat nicht Genüge an seinen und fremden, der Vergangenheit angehörigen Musterwerken, sondern es schafft sich in mehr oder weniger engem Anschluß an jene eine Literatur, welche seiner Gegenwart Ausdruck gibt, und diese bildet einen hervorragenden Gegenstand nicht des Studiums und der Schule, aber des freien Bildungserwerbs, der bildenden Lektüre, der gebildeten Unterhaltung. Der alte Dichter sagt selbst: „Lieber vernehmen die Menschen das Lied, das die Hörer als neustes anspricht“ [3]); der Lebende hat recht, die Bewunderung früherer Schöpferkraft darf nicht abhalten, auch dem Jetzt Worte zu geben, das an jener entfachte Interesse soll zur Produktion fortschreiten. So erwächst eine Literatur, welche Gegenstand nicht eigentlich der Bildungsarbeit, sondern des Bildungsgenusses ist, die gesucht wird, nicht sowohl wegen der Gediegenheit des Inhalts und der Vollendung der Form als wegen ihrer anziehenden Verständlichkeit und wegen ihres Zusammenhanges mit den Interessen der Gegenwart. Wenn sie sich von den Werken, welche das Lehrgut ausmachen, nicht allzu weit entfernt, also literarisches Studium und literarischer Genuß nicht auseinander fallen, so findet eine förderliche Wechselwirkung zwischen beiden statt; die kanonischen Werke geben den Maßstab der Kritik für die neuen und neuesten Produktionen, und der frische Wind, der von diesen herweht, verhindert, daß sich auf jene der Schulstaub niederläßt. In so glücklicher Lage waren die Alten, und von einigen Perioden der neuen Zeit läßt sich Ähnliches sagen, so von der des deutschen Klassizismus [4]). Allein es können auch Studium und Genuß verschiedene Wege suchen, jenes mit getrockneten Blumen hantieren, die, im Herbarium der Gelehrsamkeit gepreßt, Farbe und Geruch verloren haben, dieser die ephemeren Blüten, wenn nicht gar Giftblumen, der Tagesschriftstellerei aufsuchen. Dann kommt in dem Umtreiben zwischen dem Schulpedantismus und der flachen Vielleserei die bildende Lektüre, zwischen dem Geistlosen und dem Geistreichtum der Geist abhanden und der Bildungsertrag des ganzen Gebietes ist dann freilich in Frage gestellt.

4. Aber auch eine andere Verschiebung des rechten Verhältnisses kann die Früchte der Beschäftigung mit der schönen Literatur bedrohen. Das Studium von Sprachwerken, zumal das schulmäßige, gestaltet sich einen Apparat, aus dienenden Disziplinen bestehend, wohin gehören: die exegetische Sprachlehre, die Literaturgeschichte, welche die Entwickelung des literarischen Schaffens verfolgt, die Ästhetik der Sprachkunst, welche deren Kunstformen untersucht

[1]) Oben § 9, 2. — [2]) § 19, 6. — [3]) Hom. Od. I, 351, 352. — [4]) Oben § 24, 4 und 26, 6.

und die Prinzipien der literarischen Kritik feststellt, weiterhin aber auch **Hilfsschriften**, welche fortlaufende Erklärungen geben — Kommentare — oder das vielfältige Material zusammenfassen — literarische Enzyklopädien — oder eine Auslese daraus veranstalten: literarische und literaturgeschichtliche Sammelwerke, Anthologien, Chrestomathien u. a. Diese Hilfsmittel haben ihren Nutzen und die genannten Disziplinen besitzen sogar einen eigenen Bildungsgehalt; die Sprachlehre ist daraufhin schon gewürdigt worden. Die Literaturgeschichte orientiert in der Menge der Erscheinungen, zeigt den Zusammenhang der Sprachkunst mit allgemeinen Bestrebungen und Geistesrichtungen und läßt deren Steigen und Sinken verfolgen; die Ästhetik der Sprachkunst wendet die philosophische Analyse an, sucht von dem Schönen und Erhabenen Rechenschaft zu geben, erhebt den unbewußten Genuß zum bewußten, zeichnet dem Schaffen Richtlinien vor; alle drei Disziplinen verknüpfen das Studium mehrerer Sprachen und Literaturen zu einer Einheit; sie setzen es mit anderen Wissensgebieten in befruchtenden Austausch und fördern damit seine breitere Bewurzelung. Allein die unterstützenden Vermittelungen können die Sache selbst zurücktreten, der Apparat das Werk vergessen machen. Dies geschieht, wenn die Exegese zum Selbstzweck wird, vor Erläuterungen nicht dazu kommt, den lauteren Gehalt der Sprachwerke zu ergreifen, wenn vor geschichtlichem oder ästhetischem Beiwerk die Lektüre nicht zur Entfaltung kommt und die Gewöhnung und Neigung begründet wird, über die Schriftsteller zu reden und zu hören, anstatt ihre Werke zu lesen, wenn endlich statt der Werke Bruchstücke, Proben, Auszüge daraus vorgelegt werden, und so der Schüler von der Totalität eines Werkes keine Vorstellung erhält, darum auch nicht den Respekt vor Geisteswerken lernt und des idealen Umganges mit der bedeutenden Persönlichkeit des Autors, wie ihn nur die Beschäftigung mit dem ganzen Werke gewährt, verlustig geht.

So können auf der einen Seite wohlgemeinte, aber übel angebrachte Gründlichkeit, auf der anderen das Streben nach unterhaltender und lehrreicher Mannigfaltigkeit dem philologischen Elemente der Bildung seine schönsten Wirkungen verkümmern oder, wie die Alten sagten, „aus dem Jahre den Frühling streichen".

§ 50.

Die alten Sprachen.

1. Wenn wir die allgemeinen Erörterungen über den Bildungswert des philologischen Elements auf die Sprachen anwenden, welche bei uns Gegenstände des Unterrichts sind, so müssen die beiden alten Sprachen den Vortritt erhalten, nicht bloß aus historischen Gründen, sondern auch, weil jene Erörterungen auf dieselben in besonderem Maße Anwendung finden.

Die lateinische und die griechische Sprache sind der vorzüglichste Stoff, an welchem die **Kunst des Verstehens** geübt werden kann. Beruht das Sprachverstehen, wie auseinandergesetzt wurde, auf dem Hin- und Wiederschreiten vom Einzelnen zum Ganzen, auf dem Deuten des Sinnes aus den Worten und der Worte aus dem Sinne, so wird das Eigenartige und Bildende dieser Operation um so mehr zur Geltung kommen, je gerader der Weg ist vom Worte zum

Sinne, je weniger Nebenvorstellungen hineinschwanken oder herbeigezogen werden müssen, je weniger Konventionelles und Willkürliches braucht berücksichtigt zu werden. Dies trifft aber bei den alten Sprachen zu; sie sind, mit den neueren verglichen, einfach und treuherzig im Ausdruck [1]), bei aller Biegsamkeit nicht abgeschliffen, bei allem Farbenreichtum nicht schillernd. Ihre Formen und Worte sind ihrer ursprünglichen Bestimmung noch unentfremdet und gleichen Steinen, welche ihre Ecken und Kanten noch bewahrt haben, die sie aus dem Steinbruche mitgebracht.

Ebenso gewähren die Formen- und syntaktischen Systeme der alten Sprachen eine vorzügliche logische Übung, und zwar das Latein eine elementare, das Griechische eine höhere. Eine immanente Logik ist das Charakteristische der lateinischen Sprache und erst recht ihrer Grammatik. Ihre Formensysteme sind knapp und symmetrisch genug, um den Anfänger ziemlich bald der Mühe Frucht pflücken zu lassen; ihre Syntax hat scharfe Distinktionen, die jedoch nicht schwer verständlich sind und die Form der Regel zulassen. Das Wesen der Sprachregel und die Technik ihrer Anwendung kann in der lateinischen Grammatik so unvergleichlich gut gelernt werden, wie im römischem Recht, was Rechtssatzung und Urteilsfällung ist. In beiden ist etwas von einem geistigen Exerzierreglement, der griechischen Sprachlehre und Philosophie kann man dem gegenüber die Anleitung zur geistigen Agonistik zuschreiben. Die Stärke des Griechischen besteht im Differenzieren und Nüanzieren; dem ersteren dienen die reichen Mittel der Wort- und Formenbildung, dem letzteren der Schatz an Partikeln und syntaktischen Fügungen, mit welchen es die Gedanken in die verschiedensten Beziehungen zu setzen und der Rede die feinsten Schattierungen zu geben weiß. In aller Fülle und Beweglichkeit wird aber das Gesetz nicht verleugnet, sondern es gleicht dem Spalier, welches die üppigen Ranken um so mehr verkleiden, je fester sie sich daran schließen.

Zur Umbildung des Sprachbewußtseins haben die beiden alten Sprachen besondere Eignung, weil sie unseren modernen Sprachen nahe genug stehen, um in ein auf diesen erwachsenes Sprachbewußtsein eingreifen zu können, und doch zugleich fern genug stehen, um eine wirkliche Umbildung von jenem zu veranlassen. Um diese gerade richtige Distanz zu würdigen, muß man sich das Zunahe und das Zuweit vergegenwärtigen. Wenn die zu erlernende fremde Sprache der Muttersprache zu nahe liegt, so wirkt sie gleichsam als ein zu schwaches Ferment; der Geist tritt aus der Denk- und Redeweise der angestammten Sprache nicht heraus, sondern modifiziert sie nur; die „Intellektualwelt", in welche er eingeführt wird, verbindet sich mit der mitgebrachten ohne erhebliche Umgestaltung. Ist dagegen die fremde Sprache zu verschiedenartig von der Muttersprache, so kann sie zwar ein bedeutendes linguistisches Interesse wachrufen, aber das neue sprachliche Wissen und Können bleibt auf sich beruhen und wirkt nicht vielseitig genug auf das vorgefundene ein. Die beiden alten Sprachen nun haben die günstige Mittelstellung zwischen den beiden ungünstigen

---

[1]) Es ist nicht zufällig, daß *τί λέγεις;* bedeuten kann: Was sagst du? und Was meinst du?

Fällen. Der Romane, Germane, Slave, welcher Latein und Griechisch lernt, hat es dabei mit Sprachen zu tun, welche dem eigenen Idiom stammverwandt sind, demselben einen größeren oder geringeren Teil seines Wortschatzes gegeben, seine Syntax mehr oder weniger beeinflußt haben. Die Werkstätte des Denkens und Sprechens, in die er eingeführt wird, ist ihm also keineswegs ganz fremd; aber andererseits wird in ihr doch ganz anders gearbeitet als in jener, in der er groß gewachsen ist, und er hat genug neue Griffe zu lernen und allenthalben Anlaß, seine Technik zu erweitern oder zu modeln.

2. Von den alten Sprachen gilt das schöne Wort Goethes, daß sie „mit fremder Stimme in ein höheres Leben rufen", und es gilt noch mehr von dem Lebensganzen, welches in ihnen niedergelegt ist. Auch dieses ist uns nahe genug, daß wir uns hineinfühlen können, und fern genug, daß uns darin alle Kleinlichkeit und Bedürftigkeit zurücktritt gegen die großen und edlen Grundzüge. Durch idealen Umgang mit Hellas und Rom kann die Jugend wirklich „mit der Denk- und Empfindungsweise einer veredelten Menschheit vertraut werden", sie kann darin „Geschichte der Menschheit kennen lernen unter einfachen, großen, unauslöschlichen Bildern". Eine glückliche Verbindung von großem Sinn und reiner Form hat die griechische Welt zu einem Inbegriff von edlen Typen gemacht, an welche sich die Kunst, die Forschung, die Bildung immer von neuem wendet, um nie endende Anregung, Vertiefung, Begeistigung zu finden. „Die Griechen", sagt ein neuerer Denker, „haben es erreicht, noch der Nachwelt Vorbilder schöner Menschlichkeit zu sein, und wahrscheinlich so lange die Welt steht, werden die Spartaner in den Thermopylen, die Athener bei Marathon und Salamis, der Tod des Sokrates, die königliche Gestalt Alexanders des Großen als die klassischen Erscheinungen der Aufopferung, des Heldenmutes und des Unternehmungsgeistes gefeiert werden, nicht weil nicht andere Zeiten zahlreiche Beispiele derselben Taten zum Teil aus edleren Beweggründen hervorgebracht hätten, aber nirgends hat der Wert der Handlung sich so vollkommen wie in dem griechischen Leben in der Einfachheit einer schönen Erscheinung ausgeprägt, von der die Phantasie keine widerspenstige Sonderbarkeit der äußeren Schale abzulösen braucht, um den Kern zu genießen[1])." Doch gilt Ähnliches auch von Erscheinungen des römischen Lebens; das große Volk des Reiches, des Rechtes und der religio behauptet seine Stelle neben der Nation der Sänger und der Weisen, und diese Stelle liegt uns näher, die wir dem lateinischen Kulturkreise angehören. Es heißt die Weltgeschichte korrigieren wollen, wenn man Rom überspringen möchte, um sich mit griechischem Geiste recht zu erfüllen; dem falschen Philhellenismus muß entgegengehalten werden, daß die Vermittelung Roms eine unentbehrliche war, was die geringe Bewurzelung der griechischen Kultur beweist, welche uns bei Nationen entgegentritt, denen sie unvermittelt zugeführt wurde.

Aber nicht bloß das Große, Edle und Typische der Alten macht ihre Schriften zu einem Jungbrunnen der Lehre und des Genusses, sondern auch der Reichtum des Lebens, die Fülle ethischer und psychologischer Erscheinungen,

---

[1]) Lotze, Mikrokosmus III, S. 295.

die Mannigfaltigkeit der menschlichen Dinge, die uns in ihren Schriften entgegentritt:

Quidquid agunt homines, votum, timor, ira, voluptas,
Gaudia, discursus.

Die Lektüre der Alten gibt nicht bloß Geschichtskenntnis, sondern sie ist Lebens- und Sachunterricht und ein solcher, der der Jugend verständlich und kongenial ist, weil die Alten ja in Wahrheit die Jungen sind, und ihr Schauen und Dichten noch so viel von der Frische und Ursprünglichkeit bewahrt hat, welche die Gaben der Schöpfer und Erfinder auszeichnet und der unbefangenen Auffassung zugänglich macht [1]).

3. Was das philologische Element der Bildung zu bieten hat, gewähren somit die alten Sprachen in vollstem Maße, aber man muß noch weiter gehen: bei ihnen ist der Bildungsertrag der Philologie überhaupt hinterlegt, weil die Philologie von ihnen stammt. Ein Lehrer des Mittelalters nannte das Griechische der Sprachen Lehrerin und das Latein der Sprachen Königin [2]) und dies trifft in dem Sinne sehr wohl zu, als uns die Griechen die Sprachlehre gegeben, die Lateiner aber den königlichen Weg zur Sprachkunde gebaut haben. An der klassischen Philologie haben sich die verschiedenen Zweige dieser Wissenschaft: die germanische, romanische, slavische, orientalische usw. entwickelt; philologische Schulung können wir nur an den Alten erwerben, in diesem Punkte sind wir noch in derselben Lage, wie unsere Vorfahren vor vierhundert Jahren. Eine Germanistik, Slavistik usw., welche der klassischen Vorkenntnisse entraten wollte, würde den Stempel der Ungründlichkeit tragen und nicht mehr den Namen einer Wissenschaft verdienen. Aber auch wo es sich nicht um wissenschaftliche, sondern nur um Bildungsstudien handelt, macht sich jenes Verhältnis

---

[1]) Daß dies nicht leere, verstiegene Lobpreisungen sind, kann jeder beliebige Text eines alten Dichters oder Historikers lehren. Es sei der Anfang von Cäsars Kommentarien über den gallischen Krieg, das Bellum Helveticum I, 2—28 als Beispiel herausgegriffen, welches zeigen kann, wie vielfache menschliche Betätigungen und Verhältnisse da zur Sprache kommen; es genüge, die Schlagworte zu nennen: Orgetorigis conjuratio, persuasio Helvetiorum, eorum motus, iter tentatum, consilia Caesaris, Gallorum querelae, Helvetiorum postulata, minae, perfidia, Caesaris querela, excusatio, venia data, occasio ablata, clades, fuga, deditio, poena. Für all das haben die Schüler volles Verständnis und gewinnen sehr bald Interesse daran, da die Vorgänge anschaulich dargestellt sind, und das eigene Treiben der Knaben manches Verwandte zeigt; bei ihnen gibt es ja auch Unternehmungen, Überredung, Versuche, Pläne, Beschwerden, Forderungen, selbst Drohungen, Entschuldigungen, Vergebung, verfehlte Versuche, Strafen. So ist es keine ganz fremde Welt, in die sie blicken, aber doch fremd und neu genug, um sie anzuziehen. Aber ließe sich dieser Eindruck nicht durch eine detaillierte Geschichtsdarstellung oder durch Lesen einer Übersetzung erreichen? Darum nicht, weil dabei kein solches Aufmerken auf das Einzelne wie bei der Textlektüre eintritt, kein selbsttätiges Gestalten des Bildes aus den einzelnen Zügen. Rasches Lesen von Geschichtsdarstellungen hat auch seinen Wert, der aber das Lesen mit der philologischen Lupe nicht entfernt überflüssig macht. — Man hat beobachtet, daß bei Vorträgen über sozialwissenschaftliche Gegenstände solche Hörer, die auch nur die Anfänge von klassischer Bildung mitbringen, schneller und besser fassen, als solche, denen diese Ausstattung fehlt. — [2]) Oben § 19, 7, Anm. 1.

geltend; die Terminologie der Grammatik und des Wörterbuches, die Prosodie und Metrik, die Stilistik, Rhetorik, Poetik, Literaturkunde welcher Sprache immer bleiben demjenigen ein fremder Boden, der die alten Sprachen, vorab das Latein, nicht kennt. Jene Disziplinen sind zwar den neueren Sprachen angepaßt worden und darum nicht unzugänglich ohne klassische Vorkenntnisse; aber wer dieser entbehrt, ist in der Lage eines Handwerkers, der sein Werkzeug nicht recht kennt, Mißverständnisse und Mißgriffe liegen ihm immer nahe, sein Wissen bleibt ein geborgtes, seine Fertigkeit Routine. Wie jeder, der eine Sprache wissenschaftlich lehren will, an der klassischen Philologie geschult sein muß, so sollte jeder, der Sprache überhaupt lehrt, sei es auch nur die Muttersprache, wenigstens in den Elementen des Latein zu Hause sein; man hat voreilig das Latein aus dem Lehrerseminar gewiesen und damit die Sprachlehre für die Volksschule von der Wurzel aller Sprachlehre losgelöst. Denkt man sich die klassischen Kenntnisse noch verdünnter, als sie schon sind, so würde ein Sinken oder Verflachen der Sprachkenntnis überhaupt und damit der Bildung eintreten; unsere eigene Literatur, soweit sie sich unter Einwirkung der Antike gestaltet hat, würde uns fremd werden; wir sind durch unsere geschichtliche Stellung einmal darauf angewiesen, den Schlüssel zu unserem Eigentum bei den Alten zu holen.

4. Was bei der Philologie so besonders deutlich hervortritt, die Bedingtheit unseres Wissens durch das klassische Altertum, hat aber in einem weit größeren Umfange statt. Fichte konnte mit Recht sagen: „In den Alten liegt der Sprachschatz der wissenschaftlichen Welt[1])", die Terminologie oder Nomenklatur keiner unserer Wissenschaften könnte entbehren, was ihr daher gekommen ist. Ebenso aber hat Boeckhs Wort seine Richtigkeit: „Es enthält das Altertum die Anfänge und Wurzeln aller Disziplinen, die primitiven Begriffe und sozusagen die Vorkenntnisse der Menschheit; diese eignen sich natürlich für die Schulbildung eben als Elemente ganz vorzüglich; die Anfänge sind gerade sehr wichtig, in der Regel liegt in ihnen das Geistigste, die ἀρχή, das Prinzip, welches oft in der Folge verdunkelt wird, wenn man nicht immer wieder auf die Anfänge zurückgeht[2])." Diese Anfänge sind aber spekulativer Natur, und ihre Vernachlässigung entfremdet den Geist diesem grundlegenden und die Wissenschaft zur Einheit zusammenfassenden philosophischen Elemente. Aber auch nur geschichtlich angesehen, haben unsere Wissenschaften eine griechische Anfangsperiode und eine ausgedehnte lateinische Periode, welche noch weit in die Neuzeit hineinreicht. Bedürfen wir auch nicht mehr der Latinität, um die eigenen Gedanken und Forschungen niederzulegen, so bedürfen wir ihrer doch wie unsere Vorfahren, um die Schätze früherer Forschung zu nützen. Der klassische Unterricht ist das ABC der gelehrten Studien, auch darin hat sich seit den letzten Jahrhunderten nichts geändert. Man kann einwenden, daß gelehrte Studien und wissenschaftliche Studien sich nicht decken und daß es moderne Wissenschaften gibt, die man betreiben, fördern, anwenden kann ohne gelehrte Kenntnis ihrer Materien. Das kann für einzelne

[1]) Werke VIII, S. 97. — [2]) Enzyklopädie und Methodologie der philologischen Wissenschaften von August Boeckh, herausgegeben von Bratuschek, Leipzig 1877.

Geltung haben, Praktiker, Meister des Experimentes, des Kalküls usw. können ihre Wissenschaft fördern, in der Gesamtheit ihrer Vertreter aber muß auch die gelehrte Behandlung Vertretung finden. Kein Einsichtiger aber wird danach die Vorbildung differenzieren wollen; vielmehr soll jedem Jünger der Wissenschaft die Voraussetzung von jeder Art ihres Betriebes geboten werden. Keine Wissenschaft darf die Fühlung mit ihrer Geschichte verlieren; die historische Behandlung ihrer Probleme und Fragen ist um nichts geringer als die experimentelle. Anhaltende Zurückdrängung des gelehrt-historischen und damit zugleich des philosophischen Elementes der sogenannten exakten Wissenschaften müßte bei allem Zuwachs von anderer Seite deren Verarmen und Sinken nach sich ziehen.

Zugegeben einen Augenblick, den sogenannten exakten Wissenschaften allein gehöre die Zukunft, eines Zwiefachen werden, selbst wenn man von dem philosophischen Elemente absieht, ihre Vertreter niemals entbehren können: einerseits der Verfügung über die Sprache, als das Mittel, das Erforschte auszudrücken und niederzulegen, ein Mittel, dessen Handhabung wahrlich keine geringere Exaktheit verlangt als die Forschung selbst, und andererseits des Rückblickes auf den schon durchmessenen Weg mit seinen Errungenschaften und seinen Mißgriffen, zur Bürgschaft für die richtige Kontinuität der Forschungsarbeit. Beides aber vermittelt die Philologie, deren ABC somit eine Ausstattung für jede, auch die modernste Wissenschaft gewährt.

5. Können wir heute das Motiv für das Studium der alten Sprachen nicht mehr so kurz ausdrücken wie Erasmus, wenn er sagt: His duabus linguis omnia ferme sunt prodita, quae digna cognitu videantur, so können wir doch sagen, daß mit den alten Sprachen die verschiedenen Erkenntnisgebiete noch immer in näherem oder fernerem Zusammenhange stehen und daß sie in gewissem Betrachte noch immer die Depositäre des Wissenswürdigen sind.

Alle Völker basieren ihre Bildungsstudien auf alte, ehrwürdige Werke, die, den Alltagsinteressen entrückt, als Lehrgut hochgehalten und bewahrt werden; Generationen nähren sich an ihnen und danken ihnen die Kontinuität ihres geistigen Lebens. Derart sind die Veden der Inder, die Kings der Chinesen; die europäischen Völker mußten, um solche Werke zu finden, über ihre nationale Vergangenheit hinausgehen, sie empfingen ihre Bildungsfundamente nicht von ihren Vätern, sondern von ihren Lehrern, ihren geistigen Vorfahren, zunächst von den Römern; bei ihnen fallen ferner nicht wie bei jenen Orientalen die heiligen Bücher und die kanonischen Bildungsschriften zusammen, indem jene das Christentum und seine alttestamentlichen Voraussetzungen zum Inhalte haben, diese der Antike angehören. Trotz solcher Verschiedenheit ist aber die analoge Stellung der Meisterwerke der Alten zu unserer Kultur und Bildung nicht zu verkennen. Der Bruch mit ihnen bedeutete keinen Fortschritt, sondern einen verhängnisvollen Rückschritt, die Zerstörung eines Werkes der Geschichte, das durch keine Willkürschöpfung wieder ersetzt werden kann. Das antike Lehrgut ist bei uns übrigens mit dem christlichen derart verwachsen, daß ein Rütteln an den Grundlagen unserer intellektuell-ästhetischen Kultur zugleich deren religiös-sittliche mit berührte, daß aber auch umgekehrt die Studien des Altertums bei der Kirche, deren Jugendjahre in das Altertum selbst zurück-

reichen, eine Zufluchtsstätte finden würden, wie sie eine solche in den Stürmen der Völkerwanderung gefunden. „Die Kirche nimmt überall ihre lateinische Sprache und ihr in griechischen Denkformen entwickeltes Dogma mit, und so heften sich an ihre Fersen griechische Weisheit und römische Kraft, soweit sie auch wandert im Laufe der Jahrhunderte; so lernen auch heute die Söhne der stolzen Brahminen am Ganges Lateinisch und studieren aristotelisch-thomistische Philosophie, wie vor tausend Jahren die Söhne der Franken und Sachsen sich in lateinischer Sprache und aristotelischer Dialektik zu üben anfingen [1]." So gilt, wenn auch anders als gemeint, des alten Humanisten Johannes Sturm Lobspruch auf die lateinische Sprache noch heute: Hujus linguae honestissima est comparatio, sanctissima exercitatio, quam Deus hospitalem esse voluit, quam late terrarum orbis patet hominibus [2].

6. Damit ist zugleich auf ein weiteres Moment der klassischen Studien hingewiesen: sie bilden ein vereinigendes Band der europäischen Völkerfamilie; die Gleichartigkeit der Jugendbildung, soweit sie nicht schon aufgegeben ist, geht wesentlich auf jene Studien zurück, und die Lateinschulen, mögen sie Gymnasien, Lyceen, Kollegien oder wie immer heißen, sind Stätten, von denen nichtaugenfällige, aber starke Fäden auslaufen, welche Nationen verknüpfen. Sie bieten aber auch unter Umständen einen Rückhalt für solche Nationen, die darauf Bedacht nehmen müssen, ihr Volkstum zu erhalten. Wenn die Engländer, die alle Erdteile zur Stätte ihres Wirkens machen, davor bewahrt bleiben, ihre Eigenart einzubüßen und internationale Allerweltsmenschen zu werden, so ver- verdanken sie dies dem Festhalten nicht bloß an ihren nationalen Überlieferungen, sondern auch an ihren klassischen Bildungsstudien; ihre Lateinschulen sind ein Stück Alt-England, das sie allen Grund haben für alle Zeit festzuhalten. Die baltischen Deutschen klammern sich ebenso fest an ihre gelehrten Anstalten und an das römische Recht wie an ihr Deutschtum, in dem richtigen Verständnisse, an ihnen Anker für ihre Nationalität zu besitzen. Die dem Anprall der Magyarisierung ausgesetzten Slaven wissen die alten Sprachen, die sie mit dem Westen verknüpfen, wohl zu schätzen und erkennen, daß in jede Lücke, welche in deren Studium gerissen wird, denationalisierende Elemente eindringen. Der Aufschwung des deutschen Wesens nach den Freiheitskriegen kam auch den klassischen Studien zugute; man begeisterte sich für die Hermannsschlacht, aber stempelte darum doch nicht die Römer zu Welschen; man schätzte eben alles, was vordem dem Vaterlande zum Ruhme gereicht hatte, und darunter fand man auch die Pflege des Altertums. Erst der modernsten Kurzsichtigkeit war es vorbehalten, das nationale Interesse gegen das klassische auszuspielen, als ob

---

[1]) Adeodatus, Die Philosophie und Kultur der Neuzeit und die Philosophie des heil. Thomas von Aquino, Köln 1887, S. 54. Den Wert der alten Sprachen für die Bildung des Klerus legt Papst Leo XIII. in einem Breve an den französischen Episkopat vom 8. September 1899 dar. — [2]) Auf die Unentbehrlichkeit einer Weltsprache der Wissenschaft, welches nur das Latein sein kann, weist nachdrücklich Diels in seinem Vortrage in der Berliner Akademie hin (Sitzungsberichte von 1899, S. 579 f.), der ihm eine Verwendbarkeit zuspricht, welche die neuerdings aufgetauchten künstlichen Sprachen (Volapük, Esperanto) nicht erreichen.

nicht mit der Beseitigung des letzteren zugleich das Verständnis für den deutschen Klassizismus schwinden, und ohne die antike die „deutsche Eloquenz und Sapienz" jeden Rückhalt verlieren müßte.

Die zuletzt angedeuteten Gesichtspunkte lassen die lateinische Sprache in den Vordergrund treten, mit welcher wir eben in jedem Betracht enger verwachsen sind als mit der griechischen. Das Griechische ist eine edle, nicht mehr zu missende Zierpflanze, das Latein gehört zu unserer Flora, und sein Anbau hat uns allererst zu Gärtnern gemacht. Ein scheinbar untergeordneter Punkt, die Aussprache, ist für unsere Stellung zu beiden Sprachen charakteristisch. Beim Griechischen war es leicht, die Reuchlinsche Aussprache, welche sich der lebendigen Rede anschloß, durch die Erasmische, ein Produkt der gelehrten Rekonstruktion, zu ersetzen, und wenn dies nicht vor dreihundert Jahren geschehen wäre, könnte es heute ohne Schwierigkeit geschehen; beim Latein wagte man noch nicht, ernstlich an die mittelalterliche Aussprache Hand anzulegen, obwohl wir bestimmt wissen, daß dieselbe nicht antik ist; wir sprechen das Latein wie unsere Vorfahren, nicht wie die Römer, in diesem Punkte ist es uns sermo patrius, also gar nicht tote Sprache.

§ 51.

Moderne Fremdsprachen.

1. Die Erlernung lebender fremder Sprachen bringt der Völkerverkehr aller Art mit sich, geregelt und zum Elemente der Bildung erhoben wird sie aber erst, wenn ein geistiger Verkehr zwischen Völkern Platz gegriffen hat und die fremde Sprache als Schlüssel zu einer Literatur wünschenswert erscheint. Ein solcher Verkehr hat sich zwischen den Gliedern der europäischen Völkerfamilie auf Grund der gemeinsamen Voraussetzungen ihrer Kultur schon früh angesponnen; die ritterliche Bildung des Mittelalters fußte auf der Kenntnis romanischer Sprachen, besonders des Französischen; in der späteren Renaissancezeit bedurfte man des Französischen, um sich die Kreise der Weltbildung im eigenen Lande zu erschließen. Die Ausländerei, welche durch dieses Verhältnis besonders bei den Deutschen großgezogen wurde, hat längst durch das erwachte Nationalgefühl ihre Berichtigung gefunden; geblieben ist den Deutschen der Ruhm, fremde Meisterwerke am unbefangensten zu würdigen, ja anderen Nationen deren eigene Schätze erschlossen zu haben; die Deutschen haben den Engländern ihren Shakespeare, in gewissem Betrachte den Italienern ihren Dante wiedergegeben, die Idee einer Weltliteratur ist deutschen Ursprunges.

Verglichen mit den alten Literaturen haben die neueren sicher den Vorzug, daß sie christlichen Völkern entstammen und in vielen ihrer Schöpfungen einen ausgesprochen christlichen Charakter zeigen. Die Werke der Sprachkunst, welche sie bieten, stehen gegen die antiken in Rücksicht auf Einfachheit und unbewußte Großheit weit zurück, aber sie zeigen dafür einen wertvollen Zuwachs neuer Dichtungsformen und Stile; ferner stehen sie mit unserem Lebensinhalt und Gedankenkreise in mehr unmittelbarer Beziehung als jene, was ihnen auch ohne besondere Veranstaltung bildende Wirkung verleiht.

Neuere Literaturwerke sind leichter durch Übersetzungen zugänglich zu machen, und solche Übersetzungen haben zum Teil selbst klassischen Wert errungen. Das Sprachstudium machen sie aber doch nicht überflüssig, denn die Lektüre der Texte ist schon wegen ihres langsameren Fortschrittes gründlicher und läßt den Gegenstand vielseitiger betrachten; sie ermöglicht es, dem Volksgeiste ungleich näher zu treten, und wirkt geschmackbildend, indem sie des Einklanges von Inhalt und Form innewerden läßt. Die Kenntnis der Sprache erschließt ferner auch unübersetzte Werke und kann darum ein Hilfsmittel für wissenschaftliche Studien werden.

2. Dazu kommt die linguistische Bedeutung der neueren Sprachen, und es hat in dieser Richtung jede der europäischen Sprachfamilien ihren eigenen Wert. Die romanischen Sprachen zeigen den hochinteressanten Prozeß des Entsprießens neuer Zweige an einem verwitterten Stamme; in ihnen arbeiten gleichsam Johannistriebe der Sprache, freilich nur demjenigen bemerkbar, welcher die Frühlingstriebe der alten Sprachen kennt; die slavischen Sprachen dagegen zeigen zum Teil sehr alte Formationen, wie z. B. ihr Reichtum an Kasus bezeugt, welcher nur im Sanskrit, ihre Veranstaltungen zur Euphonie, welche nur im Griechischen etwas Analoges finden; die germanischen Sprachen nehmen eine Mittelstellung ein, sie sind wurzelhaft, aber von abgeschliffener Formation, reich an Mitteln der Wortbildung und hierin dem Griechischen verwandt, ausgezeichnet durch Schlagkraft des Ausdruckes und hierin dem Latein vergleichbar. So findet jedes Volk bei den Nachbarvölkern die Ergänzung seiner linguistischen Eigentümlichkeit.

Jede lebende Sprache aber gewährt dem Bildungserwerb eine Ergänzung dessen, was die alten Sprachen bieten, darum, weil sie lebt und als gesprochene das Ohr trifft, während diese uns nur geschrieben vorliegen. Lebende Sprache will lebendig nachgebildet werden, es muß zunächst auf Aussprache und Akzent, später auf Tonfall und Ausdruck Sorgfalt verwendet werden. Damit ist eine Disziplin des Ohres und der Zunge gegeben und ein Gebiet der Fertigkeit eröffnet, wofür die klassische Philologie nichts Analoges besitzt.

Beim Lehrbetriebe neuerer Sprachen ist es schwer, alle diese Momente ihres Bildungswertes zugleich zur Geltung zu bringen. Der Schulunterricht vermag kaum der grammatischen und linguistischen Seite des Gegenstandes genug zu tun, die literarische tritt zurück, das Moment der Fertigkeit kommt gar zu kurz. Die Methode, den Lernenden in die Sprache hineinzustellen, als wäre er im fremden Lande, wie sie Berlitz ausgebildet hat, setzt reifere, lerneifrige Schüler voraus und hat noch den Weg zur grammatischen Exaktheit zu suchen. Der häusliche Sprachbetrieb kommt wieder meist über eine flache Fertigkeit nicht hinaus, die oft durch Zurückdrängung der Muttersprache viel zu teuer erkauft wird; das Parlieren der Kinder tut dem keimenden Sprachbewußtsein argen Abbruch; die Nichtigkeit des Inhalts, der in der fremden Sprache ausgedrückt wird, entleert das Sprechen des Denkgehaltes; das ganze Treiben entfremdet den volkstümlichen Bildungsmitteln, welche der tiefe, klare Strom der Muttersprache mit sich führt: dem Kinderspruche und dem Kinderliede, dem Märchen und der Sage. Der schwerfällige Schulbetrieb ist so doch

immer die weniger schädliche Einseitigkeit, der nachträglich noch Abhilfe beschafft werden kann; die vielfach unternommenen Versuche, den Schulunterricht dem praktischen Bedürfnis anzunähern, haben manches Schätzbare zutage gefördert.

§ 52.

Die Muttersprache.

1. Wenn gesunde Bildung überhaupt dadurch bedingt ist, daß der Sinn für das Fremde geöffnet sei, ohne sich doch dem Eigenen zu entfremden, vielmehr dieses heraus- und jenes in sich hineinarbeite, so wiederholt sich im sprachlichen Elemente der Bildung dasselbe Verhältnis: der kosmopolitische Zug in die Breite muß mit der Vertiefung in das Heimische verbunden sein, über den geistigen Schätzen, welche alte und neuere Fremdsprachen darbieten, dürfen die näherliegenden, im eigenen Volkstum beschlossenen nicht vernachlässigt werden. „Die Muttersprachen sind die Völkerherzen", sagt Jean Paul, „welche Liebe, Leben, Nahrung und Wärme aufbewahren und umtreiben"; und Jakob Grimm nennt „das unerschöpfliche Gut der Märchen, Sagen und Geschichte, welche uns die Vorzeit als einen frischen und belebenden Geist nahe bringen", einen guten Engel, „der uns von Heimats wegen beigegeben wird, und dessen Segensgaben wir erst innewerden, wenn wir die Grenze des Vaterlandes überschreiten, wo uns jener verläßt".

Ein inniges Verständnis für die Poesie, ein solches, in welchem Einbildungskraft und Gemüt lebendig zusammenwirken, läßt sich doch nur an der heimischen Dichtung erwerben; nur der Mutterlaut ruft die Herzenstöne der echten Dichtung wach und vermag sie zu deuten; den spröden Stoff einer fremden Sprache vermag nur eine ungewöhnliche Glut der Empfindung zu erweichen und zum Ausdruck wahren Gefühles zu machen, wofür sich kaum ein anderes Beispiel darbietet als die lateinischen Hymnen des Mittelalters; allermeist fehlt poetischen Studien an fremder Sprache die belebende Wärme. Verständnis für die volkstümliche Dichtung läßt sich nur an heimischen Liedern und Sprüchen, Märchen und Sagen gewinnen, und dies Verständnis deutet uns erst die entsprechenden Erzeugnisse eines fremden Volkstumes, wie es uns zugleich die Schöpfungen der eigenen Kunstdichtungen erschließt, daher ist die heimische Dichtung die Vorschule für alle Poesie und für jede Literatur[1]). Die volkstümliche Dichtung des christlichen Mittelalters hat aber für die Jugendbildung noch die besondere Bedeutung, daß sie ein Gegengewicht gibt gegen einen einseitigen Kultus der Alten. Sie zeichnet ein Weltbild an einer Stelle, an der ein falscher Klassizismus nichts als gähnende Leere erblickte, ein Bild mit charaktervollen, uns stammverwandten Gestalten und mit lebendigen, im Lichte des Christentums erstrahlenden Farben. Das historische Verständnis des Altertums selbst gewinnt durch diese Einschaltung, weil ja die Fäden, die uns mit ihm verbinden, durch das Mittelalter hindurchlaufen.

[1]) Vgl. des Verfassers Vorträge: „Die Bedeutung der Volkspoesie für die Jugendbildung" in „Aus Hörsaal und Schulstube", S. 104—113 und „Die Poesie der Kinderstube", Hochland, Oktober 1904.

2. Verglichen mit der Volksdichtung hat die vaterländische Kunstdichtung einen kosmopolitischen Charakter. Sie lehnt sich teils an die altklassische, teils an moderne Literaturen an und will aus diesen ihren Vorbildern, verstanden werden, bietet aber andererseits auch eine Handhabe zum Verständnisse jener; Sophokles und Goethe, Shakespeare und Schiller deuten sich gegenseitig, und altklassischer und deutscher Unterricht bestätigen und stützen einander, wie denn auch wirklich unsere Neuklassiker den Ansturm gegen die alten Klassiker zurückschlagen halfen. Wo das altklassische Bildungselement fehlt, findet es in den heimischen Nachbildern einen gewissen Ersatz; die Meisterwerke der deutschen Klassiker können manchen Kreisen eine gewisse Vorstellung vom Altertum geben, was freilich nicht der Notwendigkeit enthebt, daß andere Kreise ihre Bildung aus der Quelle selbst schöpfen.

Ein künstlerisches Moment bringt die Pflege der heimischen Literatur mit sich, insofern auf ihr die Rezitation und Deklamation naturgemäß fußt. Fremde Sprachen sind dafür ein weniger geeigneter Boden, weil dabei eine fremde Vortragsweise nachgeahmt werden müßte; Poesien der Muttersprache lassen sich einigermaßen mit einem Anfluge von Kunst zum Vortrage bringen, wie sie auch dem Gesange den geeignetsten Stoff bieten.

Wie ihre Literatur, so bedarf auch die Muttersprache planmäßiger Pflege, wenngleich in anderen Formen als die Fremdsprachen. Sinnvoll hat Jean Paul die Muttersprache die Sprachmutter genannt, welches Wort sehr wohl ausdrückt, daß in ihr das Sprachbewußtsein wurzelt. Dieses aber soll durch die philologische Bildung nicht verpflanzt, sondern vertieft und verzweigt werden, und darum ist, was jene zu bieten hat, durchgängig auf die Muttersprache zu beziehen. Sie ist das didaktische Stammkapital, auf dessen stetige Vermehrung Bedacht zu nehmen ist, mögen sich die Erwerbsunternehmungen auch auf entlegenen Gebieten bewegen.

3. In diesem Sinne soll aller philologischer Unterricht zugleich muttersprachlicher Unterricht sein, und in gewissem Betracht fördert jeder Unterricht innerhalb seines Gebietes die Beherrschung der Muttersprache. Allein dieses Verhältnis entbindet doch nicht von einer besonderen Pflege derselben, da ihre korrekte grammatisch-stilistische Handhabung planmäßiger Obsorge bedarf. Für die Übung in der Muttersprache gilt es, daß diese das Haus ist, in welchem der Geist ständige Wohnung nehmen wird, während er andere Sprachgebiete nur bereist, und das Wohnhaus soll nicht bloß für die Notdurft eingerichtet, sondern mit edler Zierde ausgestattet sein.

Die Formenlehre der Muttersprache steht gegen die fremder Sprachen insofern zurück, als sie erst künstlich zum Gegenstande eines Lernens und Übens gemacht werden muß, welches dem Schüler im Grunde als ein überflüssiges vorkommt; dagegen ist sie bei reiferem Verständnisse durch richtiges Heranziehen der historischen Begründung der Flexionsgesetze anziehend und lehrreich zu gestalten. Historische Erklärung läßt sich bei den fremden Sprachen nur sparsam verwenden, weil der Sprachstand, welcher angeeignet werden soll, für sich genug zu tun gibt, und doch ist die Vorstellung von der Entwickelung einer Sprache von bedeutendem Werte.

Auch in onomatischer Hinsicht kann der muttersprachliche Unterricht mehrfach vom Tatbestande zu dessen Begründung fortschreiten, weil hier die Aneignung des Sprachschatzes keine Gedächtnisarbeit erfordert und für den Hinweis auf seine Fundstätten, auf die Verzweigung seiner Wurzeln, auf die Verwendung seiner Mittel Zeit zu gewinnen ist. Hier läßt sich auch der Zusammenhang von Sprache und Leben vorstellig machen; man ist bei der Muttersprache vielfach in der günstigen Lage, prägnanten Ausdrücken, bezeichnenden Wendungen, sprichwörtlichen Redensarten und Sprichwörtern noch auf den Grund zu sehen; wir können tropischen Gebrauch, Bedeutungswechsel, Abschwächung oder Verstärkung des ursprünglichen Sinnes oft nachfühlen und selbst uns Rechenschaft geben, welcher neue Gedankeninhalt ältere Wörter umgeschaffen hat, ein Gebiet, zu dessen Ausbeute es der überwuchernde mechanische Lehrbetrieb bisher nicht kommen ließ.

Ein ebenfalls zu wenig beachtetes Bildungsmoment liegt in der phonetischen Seite der Muttersprache. Jene Disziplin des Ohres und der Zunge, welche lebende Fremdsprachen gewähren, läßt sich, wenngleich in anderer Weise, auch an der Muttersprache gewinnen, wenn die Überführung des Lernenden aus dem Dialekt in die Schriftsprache sorgfältig und methodisch vorgenommen wird. Die wissenschaftliche Phonetik gewährt dafür einen Leitfaden, dessen Aneignung die Grenze der Lehrerbildung nicht überschreitet, vielmehr derselben eine Berührung mit der Wissenschaft auf einem Boden gewährt, welcher der Elementarschule ganz eigen ist[1]).

---

[1]) Vgl. Hugo Hoffmann, Über Sprachentwickelung und die darauf sich gründende Einführung in den ersten Sprachunterricht in der Elementarschule, Leipzig 1887.

III. Die übrigen fundamentalen Elemente der Bildung.

§ 53.

Die Mathematik.

1. Ein pythagoreisches Akusma lautet: „Was ist das Weiseste? Die Zahl. Und was danach? Der Mann, der den Dingen ihre Namen gegeben hat." So traf die Reflexion der Vorzeit, indem sie den Quellen der Erkenntnis nachging, auf die Welt der Größen und auf die Sprache, die wir, die Fortpflanzung der Erkenntnis untersuchend, ebenfalls an den Anfang setzen mußten, nur daß wir das universellere Erkenntnismittel, die Sprache, an erste, den Gegenstand der Größenlehre, mit Anerkennung der in ihm liegenden Weisheit, an zweite Stelle setzen.

Die Mathematik verdankt ihren Rang unter den Bildungsmitteln einem Doppelten: einerseits ihrem Inhalte, den Aufschlüssen, Belehrungen, Anweisungen, welche sie als Wissenschaft von den Größen gewährt, und andererseits der Methode, welche ihr eigentümlich ist, und vermöge deren sie in der Familie der Wissenschaften eine besondere Stellung einnimmt.

Der inhaltliche Beitrag der Mathematik für den Bildungserwerb ist wieder ein dreifacher. Zunächst ein elementarer: die Lehre von den Größen, besonders die von den Zahlen, gewährt in ihren einfachen Operationen der Vorstellung sinnlicher Gegenstände und weiterhin dem sinnlichen Gesichtskreise überhaupt eine Durcharbeitung, welche für das Leben, für den Verkehr, Handel und Wandel eine weitreichende praktische Bedeutung hat; das Rechnen, das Messen, das Wägen, das Schätzen usw. bilden die Voraussetzung zu dem einfachsten wirtschaftlichen Können und sind darum die verbreitetsten Gaben der Größenlehre. Einen minder elementaren, mehr fachlichen Charakter haben die mathematischen Vorkenntnisse gewisser Berufszweige, welche angewandte Wissenschaften verwerten, die speziell mit Größenbestimmungen zu tun haben, welcher Art sind: die Baukunst, Bildhauerkunst, das Ingenieurwesen, das Militärwesen, das Seewesen, das Handelswesen. Endlich gewährt die Mathematik dem Studium der reinen Wissenschaften eine mehr oder minder notwendige Vorbereitung; am unmittelbarsten der Naturwissenschaft, und zwar sowohl der beschreibenden, zumal der Mineralogie, als auch der erklärenden, besonders der Astronomie, die früher geradezu als Teil der Mathematik behandelt wurde, und der Physik, als endlich der philosophischen Naturwissenschaft, sowohl im allgemeinen als besonders der Synechologie, als der Lehre vom Kontinuum. Die ethisch-historischen Wissenschaften haben teils mathematische Kapitel, teils

wenigstens Berührungen mit der Größenlehre. Ersterer Art sind die Weltkunde, die in der mathematischen Geographie, und die Geschichte, die in der Chronologie der Mathematik Zutritt geben; die Gesellschaftslehre verwendet die Statistik, die Ästhetik untersucht Raumgebilde und Klangbewegungen; die Musiktheorie wurde früher in engster Verbindung mit der Mathematik behandelt und gelehrt; die Psychologie hat sich in einer Statik und Mechanik der psychischen Vorgänge wenigstens versucht, und die Anwendung der Rechnung auf eine bestimmte Zone des inneren Lebens ist als Problem geblieben. „Die Mathematik ist die Wurzel und Blüte der Gesetzlehre, der Natur und ebenso der Künste; sie offenbart das Gesetz der Kristalle, der chemischen Mischung, der Zahl von Blüten, Blättern und Staubfäden, der Gestalten, Größe und Bewegung der Gestirne; sie ist der Geist der Festigkeit mächtiger Münster, der Geist der Harmonie in der Musik, sie gibt dem Maler Maß und Ordnung, sie lebt im Hexameter Homers und in den Chormaßen der Tragiker[1]." — All diese Verflechtungen der Wissensgebiete mit der Mathematik machten diese zu einer Propädeutik reiner wie angewandter Wissenschaft überhaupt und sicherten ihr darum im Bildungserwerb eine wichtige Stelle, auch wenn lediglich der positive Inhalt ihrer Lehren veranschlagt wurde.

2. Allein schon früher, ehe die Mathematik diesen materialen Einfluß auf die Bildung zur Entfaltung brachte, hat ihre Methode, ihr systematischer Aufbau, haben ihre formalen Vorzüge Würdigung gefunden.

Die Mathematik behandelt die Größen als solche, unangesehen ihrer Provenienz und der Kausalverbindung der als Größen vorgestellten Dinge. Vermöge dieser Abstraktion von den Verwickelungen des Gegebenen hat sie weniger Voraussetzungen als die übrigen Wissenschaften. Die Arithmetik setzt voraus: die Reihe, die Zahl und das Zählen, die Gesetze der Gleichheit und Ungleichheit, schreitet vor zu dem Vermehren, Vermindern, Vervielfältigen, Teilen, Messen und zu dem Zählen dieser Operationen, um auf dieser Grundlage die ganze Menge ihrer Zahlgebilde und -ausdrücke hervorzubringen. Die Geometrie setzt die Arithmetik voraus und als das ihr eigene Moment den Raum, um auf diesen Voraussetzungen die Raumgebilde zu erzeugen und deren Beziehungen anzuspinnen. Aber auch die Voraussetzungen dieser Disziplinen sind, obwohl sie auf die Metaphysik zurückgehen und dem sie rückwärts zu ihrem Ursprung verfolgenden Blicke Dunkel darbieten, dem vorwärts gewandten durchaus klar und unverfänglich, weil der Veranschaulichung zugänglich und zum Teil der Konstruktion unterziehbar. Vermöge dieser relativen Voraussetzungslosigkeit wird nun die Mathematik ohne popularisierende Abschwächung schon der Jugend zugänglich, und es eröffnet sich bei ihr in verhältnismäßig frühen Jahren eine geistige Arbeit von geradezu wissenschaftlichem Charakter, während die anderen fundamentalen Disziplinen bestenfalls doch nur mit „einem Anklang von Wissenschaftlichkeit" (Schleiermacher) behandelt werden können.

Aristoteles wirft die Frage auf, wie es komme, daß ein Knabe ein Mathematiker sein könne, nicht aber ein Weiser oder Naturkenner, und beantwortet

[1] Raumer, Geschichte der Pädagogik III³, S. 341.

sie dahin: weil der Gegenstand der Mathematik durch Abstraktion hergestellt werde, während die Grundlagen der Weisheit und der Naturkunde in der Erfahrung aufgesucht werden wollen; daher bringe es die Jugend in diesen Dingen nicht zur Überzeugung, sondern hafte an Worten, während ihr bei der Mathematik das Wesen des Gegenstandes (τὸ τί ἐστιν) nicht verschlossen sei[1]. — Das Sprichwort sagt: aliter pueri legunt Terentium, aliter Grotius; es hat aber für die Mathematik nicht gleiche Geltung wie für die Philologie; ein Rechenexempel, eine einfache Aufgabe, eine elementare Konstruktion machen der Meister und der Anfänger auf gleiche Weise.

Ein anderer Vorzug der Mathematik besteht darin, daß ihre Bestimmungen: Zahlausdrücke und Raumgebilde, in unabsehbarer Weise zueinander in Beziehung, Verbindung, Vergleichung gesetzt werden können, daher mit dem Materiale dieser Wissenschaft ein so vielfaches Schalten und Walten, Versuchen und Probieren, Manipulieren und Operieren, ein Frage- und Antwortspiel getrieben werden kann wie auf keinem anderen Gebiete. Jede Kombination mathematischer Bestimmungen gleicht einem gespannten Bogen, nicht jede hat Spannkraft genug, aber eine schnellt gewiß den Pfeil; sie zu finden bedarf es ebensowohl des in die Sache einblickenden Verstandes als des auf die Anwendung vorblickenden praktischen[2].

Dadurch werden zwei intellektuelle Tätigkeiten in Bewegung gesetzt. Der Geist wird einerseits geübt, Kombinationen zu finden und zu prüfen, die fruchtbaren und zeugenden Verbindungen herauszuheben, die Erkenntnis, welche sie versprechen, abzuschätzen; andererseits lernt er die Reihe von weiteren und weiteren Verbindungen, die sich aus der gewählten ergeben, verfolgen, die ablaufenden Schlußketten begleiten und lenken und den Erkenntniszuwachs als gesichertes Ergebnis schöpfen. Diese doppelte Tätigkeit finden wir am deutlichsten ausgesprochen in dem Unterschiede von Ansatz und Rechnung, von Konstruktion und Diskussion. Herbart schreibt das Umsicht-halten, das Entwerfen der Figuren, Durchbohren und Zerfällen der Körper, das Hinstrecken der Reihen der Einbildungskraft, das Fortschreiten zum Ziele mit vollem Bewußtsein der Gegend, wo man sich befindet, dem Verstande zu[3]. Gewiß teilt jene erste Funktion mit der des Einbildens die Beweglichkeit und das Suchen eines weiten Horizontes, recht im Gegensatze zu der zweiten, welche die Aufmerksamkeit auf engen Kreis konzentriert. Jene gewährt den eigentlichen mathematischen Genuß, diese vorzugsweise die disciplina mentis, welche der Größenlehre mit Recht nachgerühmt wird, beide die von den Alten so oft betonte Schnelligkeit des Auffassens, das Durchbrechen des geistigen Schlummers, die Weckung der Wißbegierde[4].

3. Die Mathematik ist vermöge der Voraussetzungslosigkeit und der Beweglichkeit ihres Materials die Wissenschaft der Aufgaben. Eine Aufgabe im didaktischen Sinne ist um so zweckentsprechender, je bestimmter sich die Voraus-

---

[1] Ar. Eth. Nic. VI, 9. — [2] Oben § 41, 5. — [3] In seinen lichtvollen Bemerkungen über die Darstellung der Mathematik zum Behuf der Erziehung; in „Pestalozzis ABC der Anschauung", Päd. Schr. I, S. 134 f. — [4] Vgl. außer den Stellen bei Platon bes. Isocr., De permutatione, § 264 sq.

setzungen ihrer Lösung übersehen und dem Schüler aneignen lassen, und je schärfer Lösung und Nichtlösung, Treffen und Verfehlen einander gegenübertreten, also je weniger Raum für das Vielleicht-können und das Halb-und-halb-lösen übrig bleibt. Dies findet aber vorzugsweise bei mathematischen Aufgaben statt; was man zur Lösung derselben beisammen haben muß, ist nicht schwer zu überblicken, und jede Aufgabe hat im System einen mehr oder weniger vorgezeichneten Ort; die Lösung der Aufgaben aber steht unter Selbstkontrolle: jeder Fehler verrät sich, jede Nachlässigkeit findet alsbald ihre Strafe, die Mathematik führt ihre rote Tinte immer mit sich. Darum gewöhnt sie so an Vorsicht im Behaupten und Strenge in der Beurteilung. Während in anderen Gebieten die Skepsis die unbefangene Auffassung beeinträchtigen würde, ist sie in der Mathematik förderlich; bei ihr kann schon der Schüler den Reiz kennen lernen, den es hat, wenn man sich zu einer Erkenntnis zwingen läßt.

Wie die Methode, so ist auch das systematische Gefüge der Mathematik eigenartig und voll bildender Momente. Bernhardi sagt darüber in seinem Aufsatze „Mathematik und Sprachen, Gegensatz und Ergänzung": „Die Mathematik ist ein System, als solches besteht sie aus einzelnen stark abgesetzten Gliedern, die jedoch untereinander innig zusammenhängen; diese Glieder haben eine Stufenfolge in sich, sie enthalten im Fortgange immer verschlungenere und schwerere Kombinationen; es sind weitere von einem und demselben Mittelpunkte aus gezogene Kreise; bei aller dieser Verschiedenheit jedoch sind diese einzelnen Glieder auf dieselben Seelenvermögen gerichtet, und jeder einzelne Satz ist etwas für sich Abgeschlossenes und zugleich ein Repräsentant der ganzen Wissenschaft... Dieser Gliederbau der Mathematik macht jedes einzelne Glied zu einem abgesonderten Ziele des Strebens und gibt der Seele, wenn es erworben, das Gefühl der Erreichung, zugleich aber, da der strenge Zusammenhang des eingesehenen Satzes mit den vorhergehenden angeschaut wird, das Gefühl der Sehnsucht und den Wunsch des Weiterstrebens. Durch die Steigerung wird der Fortschritt auf das leichteste vorbereitet, und die Kräfte gewinnen an Umfang durch die homogenen Teile der Wissenschaft; durch den einfachen Gang derselben aber werden sie um so tiefer aufgeregt[1]."

Während andere Wissenschaften, zumal empirische, ihre Ergebnisse gleichsam einfach hinbreiten, ist die Struktur der mathematischen Erkenntnisse eine mannigfaltige. Die Lehrsätze stehen in netzartiger Verbindung; von einer Wahrheit zur anderen führen mehrere Wege, der eine zur Bestätigung des anderen dienend. Von vielen Lehrsätzen geht die Erkenntnis abwärts durch Spezialisierung oder Hinzufügung neuer Bedingungen, seitwärts durch Modifikation von Bestimmungen, aufwärts durch Ausscheidung von Bedingungen und Verallgemeinerung des Bereiches der Geltung. Auf letzterer Denkbewegung beruht das Auffinden der sogenannten Permanenz der formalen Gesetze, die vielfach so überraschend die Erkenntnis erweitert; man denke etwa an die genetische Fortsetzung der Zahlenreihe, an die Erweiterung der Potenzenlehrsätze auf negative

[1]) Die Bernhardische Abhandlung vom Jahre 1818, abgedruckt in Bernhardis Ansichten usw., S. 215 ff., ist so selten geworden, daß sie bei ihrem Werte einen neuen Abdruck verdiente. Vgl. Plotins Ausspruch oben S. 324.

und gebrochene Exponenten u. a. Charakteristisch ist ferner die Wiederkehr analoger Sätze und Probleme auf Grund anderer und höherer Voraussetzungen, wofür nicht eigentlich das von Bernhardi gebrauchte Bild der konzentrischen Kreise ganz treffend ist, sondern etwa das von Zonen, die sich stockwerkartig übereinander legen und ähnliche, aber erweiterte Aussicht gewähren. So kehren beispielsweise die Kongruenzlehrsätze in den Ähnlichkeitslehrsätzen wieder und erscheint die Kongruenz als ein spezieller Fall der Ähnlichkeit, wie die Gleichheit als solcher der Proportionalität; ganze Partien der Planimetrie wiederholen und steigern sich in der Stereometrie, andere in der Trigonometrie usw.

4. Es ist von Interesse, zu sehen, wie sich diese Vorzüge der Mathematik dem intuitiven Geist der Inder darstellten. In dem Lehrbuche der Arithmetik von Bhaskara, der demselben den Titel Lilavati, d. i. die Liebliche, gab, heißt es am Schlusse: „Ein Funke der Wissenschaft, wenn er den verständigen Geist erreicht, dehnt sich aus durch seine eigene Kraft; wie ein Tropfen Öl sich über das Wasser verbreitet, wie das Geheimnis, dem Schlechten anvertraut, wie die Almosen, dem Würdigen gespendet, obschon sie klein sind, so verbreitet sich die Wissenschaft in dem entwickelten Geiste durch ihre eigene innere Kraft .... Um deine Weisheit zu vermehren und das Vertrauen in deine Geisteskraft zu stärken, mußt du Mathematiker lesen und wieder lesen: die Grundzüge der Mathematik, schön in der Sprache, leicht verständlich für die Jugend, umfassen das ganze Wesen der Rechnung; sie enthalten die Erklärung der Grundsätze, die voll sind von Hoheit und ohne Fehler."

Wenn die Mathematik in materialer Hinsicht einer Reihe von Wissenschaften Vorbereitung gewährt, so ist sie in formalem Betracht eine Propädeutik für die Beschäftigung mit der Wissenschaft überhaupt. Sie ist eine Denkschule, eine Anwendung der Logik, nicht bloß zur Bearbeitung der Denkinhalte, sondern zur Erarbeitung von Erkenntnissen. Sie gewöhnt, nach dem Grunde zu fragen, und pflanzt dadurch das spekulative Interesse ein. Sie bildet und schärft das wissenschaftliche Gewissen, indem sie verwehrt, sich mit halber, unvollständiger, unreifer Erkenntnis zu begnügen, und antreibt, über die Meinung und schwankende Ansicht hinaus zum Festen und Unbestreitbaren vorzudringen. Die Sprache der Mathematik, und zwar sowohl die sich der Worte bedienende als auch die ihr eigene Formelsprache ist eine Schule des wissenschaftlichen Ausdruckes, indem sie gewöhnt, das Erkannte streng adäquat, ohne Rest und ohne Überschuß in Zeichen zu fassen, welche nicht bloße Symbole sind, sondern Gegenstand des Operierens[1]).

Sogar jenes staunende Versenken des Geistes in die Probleme, den *θαυμασμὸς φιλόσοφος* der Alten, den spezifisch wissenschaftlichen Affekt kann die Mathematik schon der Jugend wenigstens zu kosten geben, wie Kant dies anmerkt, der erzählt, daß ein verständiger Lehrling, welchem er einen Satz von den Kreissehnen und dessen Anwendung auf frei fallende Körper vortrug,

---

[1]) Der algebraische Ausdruck a + b ist allgemein, wie der Begriff Summe, und es läßt sich zugleich damit rechnen; vgl. Geschichte des Idealismus III, § 88: Einfluß des Pythagoreismus auf Mathematik und Philosophie und des Verfassers Logik, § 10, 3.

„nachdem er alles wohl verstand, dadurch nicht weniger wie durch ein Naturwunder gerührt wurde"; „und in der Tat", fährt Kant fort, „wird man durch eine so sonderbare Vereinigung von Mannigfaltigem nach so fruchtbaren Regeln in einer so schlicht und einfältig scheinenden Sache, als ein Zirkelkreis ist, überrascht und mit Recht in Bewunderung gesetzt; es ist auch kein Wunder der Natur, welches durch die Schönheit oder Ordnung, welche darin herrscht, mehr Ursache zum Erstaunen gäbe, es müßte denn sein, daß es deswegen geschehe, weil die Ursache desselben da nicht so deutlich einzusehen ist und die Bewunderung eine Tochter der Unwissenheit ist" [1]).

5. Damit ist schon der propädeutische Wert der Mathematik für die Philosophie berührt, aber nicht entfernt erschöpft. Wenn die Alten, besonders Platon und seine Schule, von der Mathematik rühmen, daß sie „Anfang und Mutterstadt der Philosophie" sei, daß sie zur Wahrheit führe, daß sie Gesetze erkennen mache, so schwebt ihnen dabei noch etwas anderes vor. Die Mathematik als die Wissenschaft, welche rationale Erkenntnis gewährt, ist ihnen die Vorhalle zur Dialektik, als der Wissenschaft vom Übersinnlichen. In diesem Sinne sagt Platon, daß das Betreiben der Größenlehre „im Menschen ein Werkzeug der Seele säubert und wiederbelebt, welches durch die anderen Beschäftigungen zugrunde geht und erblindet, während es doch mehr verdient, erhalten zu werden, als tausend Augen, da mit ihm allein die Wahrheit gesehen wird" [2]). Dieses Werkzeug ist die *νόησις*, die Wesensschau, und die Geistestätigkeit, welche zu jener hinleitet, ist die *διάνοια*, die über die Sinnlichkeit hinaushebende Reflexion, das Organ der mathematischen Erkenntnis. Die Zahlen und die Raumgebilde stehen zwischen den Sinnendingen und den Ideen in der Mitte und bilden gleichsam eine Station für den Geist, welcher die Wendung von der sinnlichen Welt zu der transzendenten, *περιαγωγή*, zu machen strebt.

In dieser Fassung ist der Gedanke Platon eigen, allein jede irgend tiefer gehende Erkenntnistheorie sieht sich auf eine ähnliche Bewertung der Mathematik geführt. Kant findet in dem Vorhandensein der Mathematik, also in der Möglichkeit allgemeiner und notwendiger Erkenntnis der Größen, die Bürgschaft dafür, daß es rationale Erkenntnis überhaupt gebe; sie erschließt ihm zwar nicht, wie sie es Platon getan, das transzendente Gebiet der Ideen, aber doch das transzendentale Gebiet der Erkenntnisformen, die er dem Subjekt angehörig dachte, und sie wird ihm wenigstens zur Schutzwehr gegen die Anmaßungen des Empirismus, der jede rationale Erkenntnis in Frage zieht [3]). So verschiedenen Denkern, unter so veränderten Umständen, ist die Mathematik der Stützpunkt der Spekulation geworden. Ihre Verknüpfung mit der Theologie, die wir bei Pythagoras und Platon so gut wie bei den Lehrern des Mittelalters antreffen, ist keineswegs so gekünstelt, wie es scheinen könnte [4]).

---

[1]) Kant, Über Pädagogik, herausgegeben von O. Willmann, S. 9. — [2]) Plat. Rep. VII, p. 527. — [3]) Über Kants Auffassung der Mathematik vgl. Geschichte des Idealismus III, § 100, 3 und 102, 1. — [4]) Didaktik I, § 16, 2, vgl. Geschichte des Idealismus II, § 49, 1 und 64, 1.

6. Gewährt so die Mathematik die mannigfaltigste Vorbereitung für die höheren Wissenschaften, so läßt sich doch nicht behaupten, daß sie für sich allein auch die Antriebe gäbe, über das eigene Gebiet zu jenen vorzuschreiten; vielmehr — und dies führt uns auf die schiefen und schädlichen Wirkungen ihres einseitig betriebenen Studiums — wird der Mathematik oft vorgeworfen, daß sie bornierte Verehrer mit einer Selbstzufriedenheit und Geringschätzung anderer Forschungskreise und -methoden erfülle, welche mit echt wissenschaftlichem Sinne unverträglich ist. Sicher kann ein erhitztes Mathematiktreiben schädlich wirken und edle Geistesorgane verkümmern machen. Die Mathematik gewährt der Einbildungskraft und dem Gefühle wenig Nahrung; dem idealen Zuge des Gemütes dient sie nur vermittelt und bei richtiger Lenkung. „Die Mathematik vermag kein Vorurteil hinwegzuheben, sie kann den Eigensinn nicht lindern, den Parteigeist nicht beschwichtigen, nichts von allem Sittlichen vermag sie" — wenigstens nicht unmittelbar und für sich allein möchten wir dies Goethesche Verdikt modifizieren. Leibniz klagt über falschen Betrieb der Mathematik, der zu seiner Zeit aufgekommen sei und bewirkt habe, daß „das Studium des Altertums und die solide Forschung fast der Verachtung verfallen sind"; Descartes sagt von den extremen Mathematikern: „Es gibt nichts Leereres, als sich mit Zahlen und imaginären Figuren so zu beschäftigen, als ob man bei der Kenntnis solcher Bagatelle stehen bleiben wollte, und sich solchen überflüssigen Beweisen mit so vieler Sorge zu widmen, als ob man sich in gewisser Weise des Gebrauches seiner Vernunft entwöhnen wollte" [1]).

Die Mathematik ist eben nur eines der Elemente der Bildung, und zwar weder das höchste noch das unentbehrlichste; sie bedarf der Ergänzung durch Philologie, Philosophie und Religionslehre und ebenso der Verknüpfung ihrer Materien mit anderen Wissensstoffen, eine Aufgabe, für welche die Lehrkunst nur zu wenig noch getan hat.

§ 54.

Die Philosophie.

1. Ein tiefer gehendes Bildungsstreben stößt an mehr denn einer Stelle auf die Philosophie. Das geistige Auge wird zunächst von der Mannigfaltigkeit der Dinge und Vorgänge gefesselt, aber mit schärferer Sehkraft ausgestattet, sucht es weiter zu bringen in deren Zusammenhang; der Blick gleitet von den Tatsachen auf die Ursachen zurück, er erspäht hinter dem Zufälligen das Notwendige, hinter dem Willkürlichen das Vernünftige. Das ist der Übergang von dem empirischen zum spekulativen oder Vernunftinteresse, der Fortschritt vom Erkunden zum Ergründen [2]). In dieser Tendenz des Geistes liegt eine der Kräfte, welche die Philosophie ins Leben gerufen haben, und sie regt sich immer wieder von neuem und ist stark genug, die Philosophie von neuem ins Leben zu rufen, wenn sie einmal totgesagt worden.

---

[1]) Die Nachweise bei Dupanloup, l'Education, t. I, liv. 4, chap. 2, wo diese Gesichtspunkte eingehender besprochen sind. — [2]) Oben § 41, 5.

Einen anderen Antrieb zum Philosophieren gibt das bei reicherem Geistesleben erwachende Bedürfnis der Lebensbetrachtung. Bei dieser schreitet der Geist vom Auffassen des Gegebenen zum Beurteilen desselben, vom Abbilden zum Abschätzen vor; er sucht nicht sowohl Erklärung als Aufklärung zu gewinnen; er geht weniger der Verkettung der Ursachen als der Abstufung der Werte nach. Diese Tendenz entspricht am unmittelbarsten dem wachen Geistesleben und dem selbständigen Denken, welche die Bildung charakterisieren[1]). Die Fähigkeit, sich eigene und fremde Erfahrung zurecht zu legen, sich von seinen Meinungen und Handlungen Rechenschaft zu geben, für die der anderen einen Maßstab der Beurteilung zu gewinnen, das Alltagsleben mit Gedanken zu durchleuchten und Gedachtes durch Verknüpfung mit Erlebtem lebendig zu machen, bezeichnet einen Höhepunkt der Bildung, den Zug derselben, durch welchen sie der Weisheit verwandt ist. Um dahin zu gelangen, bedarf es geistiger Reife, vielfacher spontaner Anfänge des Nachdenkens und Urteilens, individueller Regungen des Interesses und der Teilnahme an Welt und Menschen. Aber die so in Gang gekommene Betrachtung bedarf zugleich fester Haltepunkte, damit die verschiedenen Ansätze sich zusammenschließen und in Einklang miteinander stehen; es darf beim Philosophieren nicht bewenden bleiben, sondern die Philosophie muß hinzutreten, gleichsam das Geländer abgebend für die aufstrebenden Reben; das individuelle Denken muß den Schatz zu Rate halten, den die fortgesetzte Arbeit der Denker zutage gefördert hat.

Weit genug geführt, treffen das spekulative Interesse und das Interesse der Aufklärung zusammen in dem Suchen nach einer Welt- und Lebensanschauung. Eine solche dehnt ihren Horizont aus, soweit sie nur vermag: in Wissenschaft und Kunst, Dichtung und Wirklichkeit, Gegenwart und Vergangenheit, Natur und Geschichte sucht sie allerwärts Fußpunkte zu gewinnen und Bestätigung zu erhalten. Aber die Verarbeitung dieser Elemente bleibt der Philosophie überlassen, die hier ihre Universalität zu bewähren hat, und es bedarf ihrer, um die festen Punkte, die gesicherten Erkenntnisse von den Elementen zu scheiden, welche der Strom der Zeit anschwemmt und wieder wegspült. Sie zeigt, wie die schöpferischen Denker die Aufgabe gefaßt und wie weit sie deren Lösung gefördert haben. An die Zusammengehörigkeit des Physischen und Ethischen erinnernd, projiziert sie das Weltbild auf den Lebenskreis des Individuums und lehrt, wie die Ansichten in den Maximen, die Lebensauffassung in der Lebensführung ihr Gegenstück und ihre Bewahrheitung suchen. So ist diese Leistung der Philosophie für den Abschluß der Bildung verwandt ihrer aufklärenden Wirkung und in letzter Linie ethischen Charakters.

2. Spekulative Vertiefung, Aufklärung, Weltanschauung bezeichnen die unmittelbaren Beiträge der Philosophie zu der ernsteren Bildungsarbeit. Alle drei Momente erscheinen zeitlich geschieden und zu einer Stufenfolge verbunden in der Jugend- und der Reifeperiode der griechischen Philosophie. Die vorsophistischen Denker sind die Vertreter der erwachenden, sich vielfach versuchenden und dabei vertiefenden Spekulation, die Sophisten und Sokrates sind der Auf-

[1]) Oben § 39, 1 und Bd. I, § 25, 1.

klärung zugewandt und bieten zugleich Beispiele für die falschen und die rechten Wege derselben; Platon und Aristoteles bieten große und einheitliche Gesamtansichten von Welt und Leben, gleich sehr ausgezeichnet durch weiten Blick wie durch sittliche Tiefe. Während aber Platon die früheren Spekulationen in sich zusammenfaßt, tritt bei Aristoteles die Wendung ein, daß sich die Philosophie nach den Einzelwissenschaften hin öffnet, wodurch sie für alle Zeit eine übergreifende Bedeutung für alle Zweige der Forschung und damit mittelbar für den Bildungserwerb gewinnt. Er schuf in der Logik ein Organon für alle Wissenschaft, er verknüpfte die Philosophie, indem er Poetik und Rhetorik in dieselbe hineinzog, mit den schönen Wissenschaften, er verzweigte die Naturphilosophie in die beschreibenden Disziplinen, er setzte der Staatslehre die historische Verfassungskunde zur Seite, er gab in seiner spekulativen Gotteslehre der Nachwelt einen Orientierungspunkt, welcher den christlichen Denkern die Scheidung von natürlicher und Offenbarungstheologie ermöglichte.

Im Laufe der Entwickelung haben sich die einzelnen Wissenschaften mehr und mehr verselbständigt, der Philosophie ist die Aufgabe geblieben, ihre Zusammengehörigkeit in Erinnerung zu halten. Als Wissenschaft der Prinzipien repräsentiert sie die Einheit der Wissenschaft überhaupt, ebenso vertritt sie innerhalb jedes Forschungskreises die Betrachtung aus allgemeinen Gesichtspunkten. Das Platonische Wort: „Wer zur Übersicht befähigt ist, ist zur Spekulation befähigt", gilt auch umgekehrt: die spekulative Auffassung befähigt zum Überblick über das Ganze. Die Philosophie wirkt vertiefend und zugleich klärend auf die Wissenschaften, sie unterstützt sie in der Fassung ihrer Fragen, in der Formulierung ihrer Probleme, in der Absteckung ihrer Untersuchungsfelder; sie arbeitet mit an der Ausbildung ihrer Methoden und vermittelt ihren systematischen Aufbau. Philosophische Bildung ist darum Vorbildung für die Wissenschaft und die Grundlegung zu jener eine wesentliche Aufgabe des Unterrichts, welcher der Wissenschaft entgegenführen soll.

3. Daß der höhere Bildungsunterricht ohne das philosophische Element eine Lücke hat, lehrt die Beachtung des Umstandes, daß die Schuldisziplinen selbst in dem philosophischen Unterricht zusammenstreben. Der Sprachunterricht übt in der Behandlung der Begriffe, insofern sie durch Wörter bezeichnet sind, die Logik lehrt die Begriffe als solche behandeln; jenem sind sie Sprachelemente, dieser sind sie Denkinhalte, beide Auffassungen aber gehören zusammen. Das im Sprachbau verkörperte Denken diszipliniert den Geist, aber die schönste Frucht dieser Disziplin wird ihm erst, wenn er in der Denklehre sein eigenes Tun erfassen lernt. Die Werke der Sprachkunst stellen Erscheinungen des intellektuellen, des ästhetischen, des sittlichen Gebietes vor die Augen; die Erklärung derselben tut die ersten Schritte zu ihrer Analyse, die weiteren Schritte bedürfen psychologischer, ästhetischer, ethischer Leitbegriffe. Die sittliche Wirkung des Literatur- und Geschichtsunterrichts ist dadurch mitbedingt, daß die moralischen Erörterungen, zu denen sie Anlaß geben, weit genug geführt werden, um sich einigermaßen zusammenzuschließen; dazu aber wird erfordert, daß der Lehrer mit der praktischen Philosophie vertraut sei, ebenso aber, daß auch der Lernende gewisse Anhaltspunkte zum Verständnis ethischer Materien

besitze. So wenig hochgegriffene moralisch-ästhetische Erörterungen fruchtbringend sind, so wenig vermögen andererseits bloß gelegentliche Bemerkungen den Bildungsgehalt des Gegenstandes zu heben; dazu bedarf es philosophischer Bestimmungen, die klar und anwendbar sind und an einem Begriffssystem einen Rückhalt haben, der einem kräftiger vorschreitenden Denken zeigt, daß sie mehr sind als Produkte sporadischer Reflexion[1]). — Die Mathematik, die Schule des strengen Denkens, ist darum die Vorschule der strengen Denklehre; unerreicht in der Gewinnung rationaler Erkenntnis auf ihrem Felde, ist sie doch auf dieses, das Gebiet der Größen, beschränkt; diese Beschränktheit braucht nur verstanden zu werden, um zum Wegweiser zu dienen in das allgemeine Gebiet rationaler Erkenntnis.

Die Mathematik vermag früh und kräftig das spekulative Interesse anzuregen, aber die Probe von dessen Spannkraft ist doch erst der Fortschritt von der Ergründung der Größenverhältnisse zur Ergründung der Grundverhältnisse des Gegebenen. Auch was die Naturkunde dem spekulativen Interesse gewährt, wird durch philosophischen Unterricht ergänzt. Steht ein solcher neben dem naturwissenschaftlichen, so wird letzterem zugleich die Tendenz in die Breite benommen, zu welcher er zum Schaden seines Bildungsertrages so leicht neigt. Indem die Philosophie das physische und ethische Element vereinigt, stellt sie zugleich ein Bindeglied zwischen dem realistischen und humanistischen Unterricht dar, deren Auseinandertreten die Einheit unseres höheren Unterrichts besonders gefährdet. — Auch das theologische Element des Unterrichts fordert das philosophische als ein innerlich verbundenes; die Theologie ist zuerst im Kampfe, dann in der Vereinigung mit der Philosophie erstarkt; bei den christlichen Denkern sind beide ineinander verschlungen: Die Dogmatik hat sich metaphysische Bestimmungen angeeignet, die Moraltheologie hat sich die antike Ethik dienstbar gemacht und einer tieferen philosophischen Ethik die Unterlage gegeben; eine apologetische Darstellung der Religionslehre muß unvermeidlich, sei es polemisch, sei es zur Bestätigung, auf philosophische Lehren Rücksicht nehmen.

4. Das Verhältnis der Philosophie zur Wissenschaft und zum Unterricht ist also das einer so innigen und vielfachen Verknüpfung, daß zu hoffen steht, der Lehrbetrieb werde demselben wieder gerecht werden und das dürftige Versuchsfeld, welches der heutige philosophische Unterricht darstellt, noch einmal in einen Fruchtgarten verwandeln. Unsere Schulen haben die Traditionen eines philosophischen Unterrichts verloren, seitdem sich die Denker von Aristoteles abgewandt; mit der Wiederaufnahme des historischen Studiums der Philosophie beginnen die Vorurteile zu weichen, welche das Bild dieses großen Denkers verdunkelten, und mit ihnen fallen die Hindernisse seiner didaktischen Würdigung. Trendelenburg hat den Schulen zunächst die Aristotelische Logik als Lehrgut zugeeignet (allerdings in einer noch etwas schwerfälligen Form, welche den glücklichen Griff noch verkennen ließ) und den Weg bezeichnet, auf dem fortzuschreiten

[1]) Herbart nennt das System der Philosophie den Schlußstein des Unterrichts, weil sie lehrt, wie die spekulative Besinnung und der sittliche Geschmack das Leben bestimmen. Päd. Schr. I, S. 452.

wäre. Wurde doch damit keineswegs ein der Schule fremdes Gebiet betreten; Aristoteles ist ein Stück Altertum, unveraltet wie die Meister der Sprache und noch triebkräftiger als jene. Wo noch Unterricht in der Logik erteilt wird, bewegt er sich auf dem Boden des Aristoteles, auch wenn er ihn nicht nennt; wo Psychologie gelehrt wird, um davon Kenntnis zu geben, was man von je als Seelenlehre betrieben, und in die Terminologie dieser Wissenschaft einzuführen, muß auf die Alten und zumal auf Aristoteles zurückgegangen werden; zur Erklärung der philosophischen Schriften Ciceros muß man die peripatetische Ethik heranziehen, und zur Erläuterung von Horaz' Ars poetica und von Lessings Dramaturgie die aristotelische Poetik, also disjecta membra, während man das Ganze haben könnte.

Die Schwierigkeiten, welche dieses Ganze darbietet, würden für den Unterricht nur dann unüberwindlich sein, wenn man unter dem Ganzen das System der aristotelischen Philosophie versteht; bescheidet man sich aber damit, besonders gehaltreiche charakteristische und zugleich die Auffassung der Jugend nicht übersteigende Stellen auszuheben, darauf bedacht, mehr Denkstoffe als ein System zu bieten, so ist die Schwierigkeit nicht allzu groß, denn die Lehre des Aristoteles hat neben dunkeln und schwierigen Partien auch solche von lichter Klarheit und gemeinverständlicher Schlagkraft, und wo Vollständigkeit nicht erfordert wird, hindert nichts, sich an solche zu halten.

Was den philosophisch-propädeutischen Unterricht zu keinem Gedeihen kommen ließ, war das Dilemma, daß er dem Streite der Systeme fernbleiben und doch auf dem Felde des Streites orientieren, daß er unparteiisch und doch nicht farblos und darum kraftlos sein sollte. Aristoteles' Lehre liegt der Gegenwart zeitlich zu fern, als daß die Unterweisung darin in die Debatten der Gegenwart verwickeln müßte, andererseits jedoch ist sein Standpunkt ein scharf ausgeprägter und sein Philosophieren charaktervoll, einer religiös-sittlichen Weltanschauung verwandt, eine naturalistische abweisend, Vorzüge, vermöge deren er wohl in der Gegenwart zum Führer dienen kann.

Legt man Gewicht darauf, daß der philosophische Schulunterricht ein propädeutischer sei, also eine Vorschule für das eigentliche Studium der Philosophie gewähre, so trifft auch dies bei den Elementen der aristotelischen Philosophie zu. Sie geben einen Fußpunkt in der Geschichte der Philosophie; von ihnen führt der Weg geradeaus zu dem System selbst, dem sie präludieren, aufwärts zu dessen Voraussetzungen zuvörderst zu Platon, abwärts der Zeit nach zu den christlichen Peripatetikern. Damit aber wird der Ausblick gewonnen auf ein Ganzes fortgesetzter tiefer Denkarbeit, welche von den attischen Meistern anhebt und im Lichte des Christentums erneuert wird; ihre Träger, die Vertreter der theistisch-idealen Weltanschauung, stellen eine zusammenhängende Abfolge dar, jedenfalls die längste Reihe von einstimmigen Denkern, welche die Geschichte der Philosophie kennt, eine Basis für die Orientierung in dieser Geschichte und damit für die Orientierung in der Philosophie selbst [1]).

[1]) Vgl. „Geschichte des Idealismus", Bd. I, § 36: Fortbildung des Idealismus durch Aristoteles, und II, § 57: Aristotelische Elemente der altchristlichen Gedankenbildung, sowie die Begleitworte zur „Logik", Wien und Freiburg 1901. Herder.

§ 55.

Die Theologie.

1. Wenn das philologische, insbesondere das altklassische Element die ästhetischen Zwecke der Bildung vertritt, Mathematik und Philosophie deren Zusammenhang mit der Wissenschaft sichern, so ist das theologische Element auf die sittlich-religiösen Zwecke der Bildung unmittelbar gerichtet, ohne doch des ästhetischen und wissenschaftlichen Wertes zu entbehren[1]).

Die Religionslehre gibt zunächst dem elementaren Unterricht einen höheren Beziehungspunkt und damit der Volksbildung einen idealen Kern, der sie davor bewahrt, im Dienste der materiellen Interessen aufzugehen. Katechismus und biblische Geschichte haben ein weiteres Missionsgebiet und einen schwierigeren Beruf als die alten Klassiker; aber sie schließen auch bei geringem Umfange genug der versittlichenden und bildenden Kraft in sich, um ihrer Aufgabe zu entsprechen.

Der Katechismus faßt die Glaubenswahrheiten und Sittenlehren in gedrängtester Form zusammen und ist insofern die Erweiterung des Symbolums und des Dekalogs. Wenn er dabei in Frage und Antwort fortschreitet, so bedient er sich einer altertümlichen didaktischen Form, welche schon die Priestervölker des Orients und die Pythagoreer verwendeten. Die Positivität und Geschlossenheit seines Inhaltes unterscheidet ihn aber von allen ähnlichen nichtchristlichen Lehrtexten; das Heidentum hat keinen Katechismus, weil seine Ahnung des Göttlichen von dem poetischen Elemente untrennbar ist und darum einer schlichten, schmucklosen Darstellung widerstrebt; ebensowenig hat die deistische Aufklärung einen solchen, weil die wesenlosen Gebilde, welche sie für den Glauben eingetauscht hat, der Verdichtung und scharfen Fassung unfähig sind.

Die weite Verbreitung des Katechismus, sein geringer Umfang und Ladenpreis, seine Verwendung in frühen Jugendjahren haben ihm etwas Vulgäres, Alltägliches gegeben, was zur Erhabenheit seines Inhaltes in eigentümlichem Widerspruche steht. „Man achtet dies Büchlein gering", heißt es in einem Hirtenbriefe des Bischofs Giraud von Rodez, „man denkt nicht daran, daß es auf wenig Seiten alle Schätze der Weisheit Gottes, der Weisheit der Kirche, der Weisheit der Jahrhunderte in sich birgt. Nehmen wir an, dieser wenig geachtete Katechismus wäre einem Sokrates, Platon, Aristoteles in die Hände geraten; Staunen und Bewunderung hätte sie ergriffen und das Glück des gestillten Wissensdranges sie erfüllt, angesichts des Lichtes, das ihnen so plötzlich aufgegangen, einer Lehre, welche uns die Rätsel löst, die Zweifel beantwortet, die Schwierigkeiten hebt, welche eine so wunderbare Verbindung stiftet zwischen Mensch und Gott, Erde und Himmel, zeitlichen und ewigen Dingen, und all das ohne Aufwand von Worten, ohne weitschweifige Auseinandersetzungen, mit solcher Klarheit und Durchsichtigkeit der Sprache, daß es nichts weiter bedarf

[1]) Zu dem Folgenden vgl. des Verfassers Vorträge: „Die Stellung des Religionsunterrichts im erziehenden Unterrichte", abgedruckt in dem Bericht des pädagogischen Kursus in Stuttgart 1906, und „Die philosophische Weiterbildung des Religionslehrers", abgedruckt in „Der II. päd. katech. Kurs in Wien" 1908.

als der Ohren, um zu hören, und eines empfänglichen Herzens, um zu glauben und zu lieben."

2. Behandelt der Katechismus die Heilslehre in synthetischer Form, so legt die biblische Geschichte dieselbe genetisch dar. Sie ist das Prototyp eines genetischen Lehrganges und wurde schon im christlichen Altertum auch nach dieser Seite gewürdigt. Der heilige Augustinus gibt in seiner Schrift über die Katechese der Anfänger die Weisung, den Inhalt des christlichen Glaubens an der Hand der Geschichte von der Genesis bis zur Apostelgeschichte zu entwickeln, wobei durchgehends der innere Zusammenhang angegeben und alle Tatsachen auf den letzten Zweck, die göttliche Liebe, bezogen werden sollen; „Herz und Mund dürfen aber den Faden der Erzählung nie verlieren, sondern die Darlegung muß nur die Goldfassung sein, welche die Perlenreihe zusammenhält". Erfüllt von der Erhabenheit der Schrift, wird der Lehrer es sich nicht verdrießen lassen, „klein zu sein mit den Kleinen", und ebensowenig überdrüssig werden, das nämliche immer zu wiederholen, gerade wie wir anderen eine schöne Gegend, die uns längst bekannt ist, immer gern zeigen und von der staunenden Freude jener unwillkürlich immer wieder mit ergriffen werden.

Was da bewirkt, daß schon das zarte Alter für die heilige Geschichte empfänglich ist und daß kein Lebensalter ihr entwächst, vielmehr jedes Anregung und Erbauung aus ihr zu schöpfen vermag, das ist die Vereinigung von schlichter Einfachheit mit unergründlicher Tiefe, die ihr eigen ist. Sie stellt das menschliche Leben dar und die Taten Gottes, welche dasselbe durchleuchtet haben; sie teilt mit der epischen Dichtung Bewegtheit und Farbenfrische, mit der didaktischen Ernst und Lebenskenntnis; aber wenn alle Poesie im Sinnlichen webt und dem Scheine ihren Tribut zahlt, leitet sie hin zum Erkennen im Geiste und in der Wahrheit. Was sind die Gesänge der alten Dichter vom Weltanfang und den Zeitaltern gegen die Berichte der Genesis, was sind ihre Oden gegen die Psalmen, ihre Tragödien gegen die Passionsgeschichte! Für das erwachende sittliche Bewußtsein hat die biblische Geschichte Typen des Guten und des Bösen, des Rechtes und des Unrechtes bereit, so scharf geprägt wie moralphilosophische Begriffe und doch ganz konkret, greifbare Gestalten, verständliche Menschenbilder. Es gilt von ihr selbst, was sie Moses sagen läßt: „Siehe, ich habe dir heute vorgelegt das Leben und das Gute und den Tod und das Böse" [1]).

Wie dem Gemüte, so gibt die heilige Geschichte auch der Phantasie erhebende Anregung. Die Bibel ist die unerschöpfliche Quelle für die bildende Kunst, weil sie voll inhaltsreicher Situationen ist und ihre Gestalten sich in edlen Lebensformen bewegen. Der getragene feierliche Stil des Morgenlandes in Rede, Gebaren und Sitte, den die Israeliten, ins Maßvolle umgebildet, sich eigen gemacht, übt auf jeden empfänglichen Sinn einen mächtigen Reiz aus. Zu den weihevollen Gestalten fehlt aber auch der malerische Naturhintergrund nicht: über Abrahams Zelten rauschen die Terebinthen, Moses' Blick schweift über die Auen bis an das ferne Meer, und der Heiland zeigt auf die Vöglein des Himmels und die Lilien des Feldes hin.

---

[1]) V. Mos. 30, 15.

Die Bibel ist die Wiege der Geschichtschreibung der christlichen Völker: die Völkergeschichten wurden zur Weltgeschichte, indem sie sich an die heilige Geschichte ankristallisierten [1]. Für die Bildung zum Geschichtsverständnisse, zum geschichtlichen Sinne hat sie noch immer eine ähnliche Bedeutung. Sie weckt das historische Interesse und weist es auf das Große und Bleibende hin; sie führt die Einbildungskraft über das Jetzt und Hier hinaus und läßt sie die Zeitfernen durchfliegen, indem sie sie zugleich verankert in einem Felsengrunde, für den es keinen Wechsel gibt.

3. Die ältere Zeit kannte neben dem elementaren Religionsunterricht nur einen solchen, der unmittelbar oder mittelbar auf theologische Fachbildung angelegt war; erst die Neuzeit hat einen Religionsunterricht entwickelt, der mit der Wissenschaft Fühlung sucht und zugleich den allgemeinen Charakter bewahrt, also einen theologischen Bildungsunterricht, wie sie zugleich eine theologische populäre Literatur von belehrender, nicht lediglich erbauender Tendenz hervorgebracht hat. Mit der Erhöhung des Beitrages, welchen die anderen Wissenschaften, besonders Philologie und Geschichte, zum Bildungswissen leisteten, mußte, wenn das Gleichgewicht bewahrt bleiben sollte, eine Erweiterung der Religionslehre Hand in Hand gehen. Sobald man das Altertum und das eigene Volkstum als geschichtliche, unser Leben bedingende Elemente faßte, mußte das Christentum den gleichen Anspruch mit noch höherem Rechte erheben [2].

Es erscheint mit jenen beiden Elementen verknüpft: reichen ja seine Anfänge in das Altertum zurück, und ist es mit dem Innersten und Besten des Volkstumes der neueren Nationen verwachsen. Es ist die Angel, um welche sich die Geschichte dreht beim Übergange vom Altertum zum Mittelalter, das Lebensprinzip des Mittelalters, der wichtigste Beziehungspunkt bei den Bewegungen, welche die Neuzeit einleiten, und teils Stütz-, teils Angriffspunkt der neuzeitlichen Bestrebungen. Die antiken Charaktere werden mit Recht gefeiert wegen ihrer Großheit und typischen Verständlichkeit, die christlichen stehen ihnen an Erhabenheit nicht nach und übertreffen sie durch ihre Selbstlosigkeit; es ist ein höherer und auf Höheres bezogener Gemeinsinn, welcher die Glaubenshelden erfüllt, als jener, der die Patrioten von Hellas und Rom auszeichnet; die Sterne am Himmel des Altertums leuchten einzeln, treten auch wohl zu Sternbildern zusammen, aber sie kreisen nicht um eine zentrale Sonne, wie der Sternenhimmel, dessen Gedächtnis die Kirche bewahrt.

Auf ihrem ganzen Gebiete hat die Geschichtswissenschaft kein größeres Objekt als die christliche Kirche. Die ältesten Staaten sind mit ihr verglichen von gestern; Krisen, die allen historischen Bestand in Frage stellten, konnten ihre Außenbauten wegschwemmen, nicht aber das Kernwerk erschüttern; sie ist alt, aber nicht gealtert, vielmehr von immer und allenthalben sich erneuendem Leben erfüllt; sie wirkt in die ganze Breite des Lebens, ihre lehrende Tätigkeit erhebt sich zur Wissenschaft, ihr Kultus verzweigt sich in die Kunstübung. Ihr ganzes geschichtliches Leben trägt sie gesammelt und verdichtet in sich; es gibt nur wenig christliche Altertümer, die nicht in Kultus und Sitte christlicher Ge-

---

[1]) Vgl. oben S. 147. — [2]) Das. S. 272.

meinschaften noch irgendwie fortlebten, und es gibt keine Periode und keine christliche Nation, die nicht einen Betrag geliefert hätten zum Gottesdienst und zu der kirchlichen Kunst; es sind „Stimmen der Völker“ und, kann man zusetzen, der Zeiten, welche sich in der Liturgie zusammengefunden haben, den Einklang der Andacht von Nationen und von Generationen darstellend.

In der Darlegung dieser Erscheinungen und Verhältnisse, bestimmter: in der Aufweisung der Struktur und Funktion des Leibes der Kirche, liegt der Bildungsgehalt der Kirchengeschichte. Aber sie weist über sich hinaus; es hieße beim Äußeren stehen bleiben, wenn man nicht dazu fortschritte, auch in das gestaltende Prinzip jenes Leibes einzudringen. Es kann die Entstehung und Betätigung nicht einmal eines Staates oder Reiches richtig verstanden werden, wenn man nicht ein ideales Moment mit in Betracht zieht: politische Grundsätze und Traditionen, nationale Überlieferungen, Wertbegriffe verschiedener Art usw., also einen geistigen Inhalt, der nicht eben formuliert zu sein braucht, um doch eine Macht in den Gemütern zu bilden; wieviel mehr gilt dies von der Kirche, die von einem geistigen Inhalte anhebt und zu seiner Bewahrung und Fortpflanzung berufen ist. Glaube und Gebot, Dogma und Sittenvorschrift sind der Lebenspunkt, von dem aus alle Gestaltung des kirchlichen Lebens verstanden werden will. Wenn der Katechismusunterricht beide dem Lernenden unmittelbar eigen zu geben hat, so soll ein höherer Religionsunterricht dies noch einmal tun, aber er hat vor jenem voraus, daß er zeigen kann, wie jene Lehren im großen gewirkt haben, wie „die Worte des ewigen Lebens“ ihre Resonanz gefunden haben im Völkerleben und in der Geschichte.

4. Es muß aber die Theologie in angemessener Popularisierung auch noch aus einem anderen Grunde im Bildungswissen vertreten sein, und zwar wegen der Stellung, welche sie in der Familie der Wissenschaften einnimmt. Sie fußt weder auf der Erfahrung noch auf der Spekulation, sondern auf der Autorität. Bei bewegterem Geistesleben, das den forschenden Geist zu mannigfaltigen Versuchen antreibt, erblickt dieser in einer Wissenschaft der Autorität eine hemmende Schranke. Die Spekulation sucht sie zu überfliegen und unternimmt es, den Inhalt der Offenbarung dialektisch abzuleiten, wobei sich dieser unvermeidlich verflüchtigt. Die so entbundene Willkür erschöpft sich in kühnen Konstruktionen, die um so mehr dem Subjektivismus verfallen, je weiter sie sich von dem Glaubensinhalte entfernen. Die Erfahrung wird angerufen, um dem Begriffsspiele wieder Inhalt zu geben; der Empirismus greift Platz, und bald bringt er die Metaphysik ebenso in Verruf, wie diese es mit der Theologie getan; jene erscheint als ein bloßer Anbau dieser, beide gelten als überwunden, als auf Wahn gebaut. Nur was Natur ist, wird als Gegenstand der Wissenschaft anerkannt; die Ideenwelt, die den Denkern der Vorzeit die Grundlage der Sinnenwelt und der Schlüssel zu deren Verständnisse gewesen war, gilt als luftiges Gebilde der Phantasie. Ist das Übernatürliche preisgegeben, so wird auch das Übersinnliche unhaltbar, und zwar im theoretischen wie im praktischen Felde. Das sinnliche Erkennen verlangt das sinnliche Begehren als sein praktisches Komplement; der Egoismus und der Kampf ums Dasein sollen nun die sittliche Welt erklären: das ist der Punkt, an dem die erschreckende Ver-

armung der Weltansicht zutage tritt. Und im Grunde ist man gerade dem nicht entgangen, wovon man sich loszureißen strebte: der Naturalismus muß, wenn er aufrichtig ist, ebenfalls eine Autorität statuieren, er muß sich mit innerer Notwendigkeit selbst zur Glaubenslehre erklären. Der Wahrheitssinn, in dessen Namen der ursprüngliche Einklang aufgegeben worden, lenkt hier zum Wahren zurück. Der Verzicht auf die übersinnlichen Prinzipien wird erkannt als ein Verzicht auf die ganze Wahrheit: jene Prinzipien aber sind nicht bloß dialektisch; der archimedische Punkt der Spekulation liegt nicht in ihr selbst und noch weniger auf dem Gebiete, welches die Erfahrung erschließt, sondern in der übersinnlichen Welt, die der Glaube ergreift. Erfahrung, Ergründung und Offenbarung müssen in ihrem Zusammenhange gewahrt bleiben, wenn dem Geiste das Gut der Erkenntnis werden soll, das selbst nur ein Glied einer höheren Güterwelt ist. Die Wissenschaft der Offenbarung und der Autorität ist ein Eckstein im Gebäude der Wissenschaften; darum gebührt ihr in demjenigen Unterrichte, welcher der Wissenschaft entgegenführen soll, ihre Stelle; die Jugend würde nicht in den Vollbesitz der Bildungsmittel gesetzt, wenn die Disziplin fehlte, welche nach Gegenstand und Methode eine so durchaus eigene Art der Forschung repräsentiert [1]).

Die Theologie gleicht den steinernen Pfeilern in unseren Sternwarten, welche aus dem Grundbau aufsteigen und, durch alle Stockwerke hindurchgehend, den Instrumenten einen Standort gewähren, der den Erschütterungen entrückt ist, welchen das Gebäude unterliegt. In jedem werdenden Geistesleben müssen solche Pfeiler angelegt werden, gleichviel ob Hoffnung ist, daß sie dazu dienen werden, den Blick zu erweitern und zu schärfen, oder ob sie unverstanden und ungenutzt dastehen werden.

Neben dem historischen und dem dogmatisch-ethischen Elemente beansprucht in einem theologischen Bildungsunterrichte auch das liturgische seine Stelle. Im Gottesdienste wird die Andacht schöpferisch; sie ergreift den Stein, die Farbe, die Bewegung, den Ton, das Wort, um sich Körper zu geben. Der nämliche Inhalt, dessen geistige Durchdringung die Gottesgelehrtheit unternimmt, ist hier Gegenstand der Künste und reflektiert sich je nach deren Stoffe anders und anders und doch immer als derselbe. Diesen Einklang bei der Verschiedenheit der Ausgestaltung zum Bewußtsein zu bringen, ist die Aufgabe der Liturgik, welcher die Symbolik, im Sinne der Lehre von der symbolischen Bezeichnung, zur Seite steht. In ihnen öffnet sich die Theologie nach Seiten der Poesie und der Künste.

---

[1]) Vgl. Geschichte des Idealismus II, § 52: Das Verhältnis der Philosophie zur Theologie.

IV. Die akzessorischen Elemente der Bildung.

§ 56.

Die Geschichte.

1. Ein Bildungswissen, welches bei den fundamentalen Disziplinen stehen bliebe, schlösse gleichwohl Kenntnisse aus dem Gebiete der Geschichte in sich, und zwar in mehrfacher Richtung. Von den gangbaren alten Klassikern sind mehrere Historiker, außer ihnen vermitteln aber auch die Dichter und die Redner Geschichtskenntnisse; Ähnliches gilt von den klassischen Werken der neueren Literaturen, eine angemessene Auswahl vaterländischer Dichtungen könnte die vaterländische Geschichte beinahe ersetzen; die Literaturgeschichte behandelt in chronologischer Folge Materien, die mit der Weltgeschichte oft in naher Beziehung stehen; der Religionsunterricht hat an der biblischen und an der Kirchengeschichte historische Disziplinen; aber nicht bloß die genannten, sondern alle unsere Bildungsmittel haben einen historischen Charakter, und ihre Behandlung bringt, wenn dieser Gesichtspunkt einigermaßen zur Geltung kommt, geschichtliche Belehrung mit sich. Diesem Verhältnisse muß der Geschichtsbetrieb Rechnung tragen, was zum Schaden der Einheit unserer Lehrpläne viel zu wenig geschehen ist. Seine nächstliegende Aufgabe im Ganzen des Bildungswissens ist: die in demselben liegenden historischen Momente zu ordnen, zu verarbeiten, zu ergänzen.

Allein die Geschichte hat außerdem ihren eigenen Bildungswert; sie macht mit Ereignissen und Taten der Vergangenheit bekannt und erweitert dadurch den Gesichtskreis; sie weist menschliche Handlungen, Verhältnisse, Typen, Charaktere auf und vermittelt dadurch Menschen- und Lebenskenntnis und pflanzt ein Interesse, welches sich in so vielen Fällen zur Teilnahme, zum Teil zur Hingebung steigert. Im richtigen Einklange mit anderen Bildungsmitteln vermag sie zu der Gesinnung zu leiten, welche sich in dem Worte ausdrückt, daß dem Menschen nichts Menschliches fremd sei. Zwar ist die Dichtung in gewissem Betracht wirksamer als die Geschichte, und Aristoteles konnte sie als philosophischer und gediegener bezeichnen, weil sie das Allgemeine vorführt, während die Geschichte auf das Konkrete beschränkt ist [1]); allein das Wirkliche hat die Verknüpfung mit unserem eigenen Wohl und Wehe voraus, es wirkt mit der Kraft eines argumentum ad hominem. „Eine Rede", sagt Plinius, „und ein Gedicht finden, wenn sie nicht die höchste Kunst der Sprache zeigen,

---

[1]) Arist. Poet. 9.

geringen Anklang; eine geschichtliche Erzählung aber spricht an, mag sie wie immer geschrieben sein" [1]).

2. Die Geschichte stellt das Große vor den Blick: große Kämpfe, große Opfer, große Gesinnungen, und vermag dadurch verwandte Gemütsregungen zu entzünden. Die Heldenkämpfe der Schweizer, ja selbst die Großtaten der Griechen gegen die Perser lagen der Generation der Freiheitskämpfer nicht zu fern, um dem Aufstreben als Sprossen zu dienen; Friedrich Langes Herodotübersetzung war ein Beitrag zur Hebung des Vaterlandsgefühls. Plutarchs Biographien finden wir in den Lebensbeschreibungen bedeutender Männer so oft als weckende und begeisternde Jugendlektüre erwähnt. Um Wirkungen der Art zu erzielen, muß sich allerdings die Geschichte mit der Kunst der Sprache verbünden, ein zwar nicht dichterisches, aber künstlerisches Element in sich aufnehmen. „Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter atmet, sind der Erziehung wenig wert" [2]). Dieser Bildungswert der Geschichte kommt in den Quellen mehr zur Geltung als in abgeleiteten Darstellungen, welche an Frische und Ursprünglichkeit jene nicht erreichen können.

Diese ethische Seite des Geschichtsbetriebes haben die alten Historiker vielfach hervorgehoben; ihr Chorführer Herodot, der Vater der Geschichte, hat zugleich die religiöse Seite erkannt. Seine Betrachtungen gleichen den Chorliedern der Tragödie, welche von der Gebrechlichkeit des menschlichen Wesens, von dem gerechten Walten der Gottheit, von dem Strafgerichte der Hoffart singen. Es gibt Katastrophen in der Geschichte, bei denen sich ungesucht ähnliche Betrachtungen einstellen, mag man nun in ihnen unmittelbar den Gottesfinger erblicken oder Gesetze des Geschehens, deren weiteres Verfolgen doch über das Irdische hinausführt. Diese Früchte der Geschichtsbetrachtung stellen sich freilich erst im reiferen Alter ein, und erst das reifste hat den Beruf, so Geschichte zu schreiben. „Jede sorgfältige Betrachtung der Schicksale des Lebens", sagt Novalis, „gewährt einen tiefen, unerschöpflichen Genuß und erhebt unter allen Gedanken am meisten über die irdischen Übel. Die Jugend liest die Geschichte nur aus Neugier, wie ein unterhaltendes Märchen, einem reiferen Alter wird sie eine himmlische, tröstende und erbauende Freundin, die durch ihre weisen Gespräche sanft zu einer höheren, umfassenderen Laufbahn vorbereitet und mit der unbekannten Welt in faßlichen Bildern vertraut macht. Die Kirche ist das Wohnhaus der Geschichte und der stille Hof ihr sinnbildlicher Blumengarten. Von der Geschichte sollten nur alte gottesfürchtige Leute schreiben, deren Geschichte selbst zu Ende ist, und die nichts mehr zu hoffen haben als die Verpflanzung in den Garten; nicht finster und trüb wird ihre Beschreibung sein, vielmehr wird ein Strahl aus der Kuppel alles in der richtigen und schönsten Beleuchtung zeigen, und heiliger Geist wird über diesen seltsam bewegten Gewässern schweben" [3]).

3. Die Alten rühmen von der Beschäftigung mit der Geschichte, daß sie für die öffentliche Wirksamkeit vorbereite; in diesem Sinne nennt sie

---

[1]) Plin. Ep. V, 8. — [2]) Herbart, Über die ästhetische Darstellung der Welt. Päd. Schr. I, S. 292. — [3]) Schriften 1805, I, S. 147.

Cicero die Lehrerin des Lebens und sagt Diodor, daß sie den Jüngeren den Verstand der Alten gebe. Das Verhältnis des Staatsmannes zur Geschichte kann hier unerörtert bleiben; die Verbreitung solider Geschichtskenntnisse kann ihm nur von Wert sein. Wenn die Bildung überhaupt die Leidenschaften dämpft, so vermag sie auch die politischen Leidenschaften zu mäßigen; dazu aber wird wesentlich die Fähigkeit mitwirken, die Tagesereignisse in einen größeren Zusammenhang einzureihen, sie auf das Zusammenwirken vieler Faktoren zurückzuführen, in ihnen Bleibendes und Ephemeres zu unterscheiden; zu dieser Fähigkeit sind aber nächst der Übung im Nachdenken historische Kenntnisse die Voraussetzung.

Hier tritt das Aufklärende der Geschichte hervor [1]). Sie gibt Einsicht in die Bedingtheit der menschlichen Dinge, sie zeigt den Weg, auf dem wir zu unserem Standorte gelangt sind, sie lehrt das Gegenwärtige als ein Gewordenes verstehen und das Vergangene mit Rücksicht auf den Stammbaum unseres jetzigen Zustandes betrachten; sie lehrt die Fäden verfolgen, welche bald kürzer, bald länger unser Leben an das Wirken und Schaffen der vorausgegangenen Generationen knüpfen. Kommen ethische Überlegungen dazu, so wird dieses historische Interesse zur Quelle der Pietät gegen die Vorfahren einerseits und des Bewußtseins der Verpflichtung gegen die Nachkommen andererseits. Es erwächst ein Verständnis für die im geschichtlichen Leben herausgearbeiteten Güter, und dadurch wird das sittliche Bewußtsein in anderer Richtung, aber nicht minder bedeutsam gefördert, als es durch die Betrachtung der großen Taten und Charaktere geschieht. Dieser historische Sinn ist selbst ein Gut von unschätzbarem Werte, ganzen Perioden war er versagt, deren ungeschichtliche Weltansicht uns heute befremdet und abstößt [2]). Erzeugen können ihn Geschichtstudien nicht, da er mit weit allgemeineren Kräften, man könnte sagen, mit dem sozialen Lebensgefühl in Verbindung steht, aber historische Bildung kann ihn, wenn er einmal gewonnen ist, erhalten und verbreiten.

Die aufklärende Geschichtsbetrachtung ist pragmatisch, aber nicht im Sinne der Alten politisch-pragmatisch, sondern auf alle Richtungen des Kulturlebens ausgedehnt. Wie sie, fußt auf der ganzen Breite des Gebietes die vergleichende Behandlung der Geschichte, gleich jener ein Produkt der neueren Zeit. Sie bewahrheitet in gewissem Betracht das Wort der Alten, daß die Geschichte „die Mutterstadt der Philosophie" sei [3]). Die Vergleichung der historischen Erscheinungen sucht die in denselben vorliegenden Analogien auf, schreitet zu Verallgemeinerungen fort, sorgt dafür, daß bei Begriffsbestimmungen ein genügend weites Feld vorliege, und gemahnt, bei der Reflexion sich den Reichtum des Gegebenen gegenwärtig zu erhalten.

4. Die anziehenden und wertvollen Aufschlüsse, welche die Kulturgeschichte gewährt, haben gelegentlich auch zu ihrer Überschätzung gegenüber der politischen Geschichte Anlaß gegeben. Letztere, heißt es, variiere nur das Arma virumque cano, handle von Krieg, Zerstörung, Umsturz, während es jene mit den

---

[1]) Vgl. zu dem Folgenden Einleitung, III, 3 f. — [2]) Vgl. oben § 25, 2. — [3]) Diodor. I. in. *ἱστορία τῆς φιλοσοφίας μητρόπολις.*

schaffenden und aufbauenden Mächten zu tun habe. Allein die Waffen und die Männer bestimmen nun einmal die menschlichen Dinge in maßgebender Weise; von den Waffen ist es zu beklagen, den Männern wird man ihren Einfluß nicht mißgönnen dürfen. Die nächste und unentbehrliche Füllung des chronologischen Gerüstes, an welches sich die kulturhistorischen Daten anzulehnen haben, wird immer die Staatengeschichte bilden: jene Daten sind ein zu bunter und spröder Stoff, um sich zu den festen Reihen gestalten zu lassen, welche die Gedächtnisarbeit braucht; Ereignisse und noch mehr Taten werden besser gefaßt und treuer behalten als Zuständliches jeder Art, wie ja überhaupt die Erzählung wirksamer ist als die Schilderung. Der ethische Eindruck der res gestae ist ein unmittelbarer, Kulturbilder müssen erst bearbeitet werden, um sittlich zu wirken. Der Unterricht wird nach wie vor seinen Schwerpunkt in der epischen Seite zu suchen haben und sich begnügen müssen, die aufklärende Betrachtungsweise in Gang zu setzen und von der vergleichenden eine Vorstellung zu geben.

Die Geschichte ist keine Schulwissenschaft, dagegen bietet sie dem freien Bildungserwerbe einen höchst geeigneten Stoff. Stuart Mill sagt in seiner Rektoratsrede, er könne sich keine andere Weise denken, jemand zu Geschichtskenntnissen zu verhelfen, als dadurch, daß man ihm eine historische Bibliothek zur Verfügung stellt; und gewiß fällt der Lektüre bei diesem Studium der Hauptanteil zu. Aufgabe des Unterrichtes ist es, eine gewisse Schulung in den elementaren Grundlagen, Übung in der Benutzung der chronologischen und sonstigen Hilfsmittel und Vorübung im Lesen der Quellen und abgeleiteter Darstellungen zu gewähren, um womöglich ein individuelles Interesse an einem Gebiete zu wecken. In diesem Sinne fordert der Historiker Dahlmann, daß der Lernende sich „ein Skelett des allgemeinen Verlaufes der Geschichte einpräge“; daneben aber verweist er auf die Quellen und bemerkt: „Natürlich nicht die ganze Breite der Quellen, aber eine oder die andere Hauptquelle zu lesen, ehe man sich einem neueren Buche anvertraut, scheint mir die eigentliche Pforte in den Garten der Geschichte, wo man dann die gesundesten Früchte pflücken lernt. So im Mittelalter die kleine Lebensbeschreibung Eginhards neben Hegewischs oder Dippolds Werken über Karl den Großen. Man kommt, dünkt mich, dadurch dahin, beiden Teilen, den Quellen wie den neueren Ordnern, gerecht zu werden, durch die Quellen aber zu dem, was ich für das Wünschenswerteste halte, daß man frühzeitig in irgend einem Lieblingsteile der Geschichte seßhaft werde, fast gleichgültig in welchem, und so das Kraft und Saft verzehrende Anfangen von dem Universellen geradezu auf den Kopf stelle“ [1]).

§ 57.

Die Weltkunde.

1. Mit der Geschichte zeigt die Weltkunde mehrfache Berührung und Analogie. Wie jene unter dem zeitlichen, so assoziiert sie unter dem räumlichen

[1]) J. Janssen, Zeit- und Lebensbilder, 1875, S. 341. Ähnlich äußern sich Joh. von Müller „über die Art und Weise, wie ein Jüngling geschichtlich auszubilden sei“, Werke XXXVI, S. 54 f., und Niebuhr in dem berühmten Briefe über Geschichtsstudien, Lebensnachrichten, II, S. 200 f.

Gesichtspunkte Wissensstoffe aller Art. Sie hat an der Karte ein ähnliches zusammenhaltendes und ordnendes Schema, wie es die Geschichte am chronologischen Gerüste besitzt. Die Aufgabe, das Wo klarzustellen, führt jede Disziplin auf den Boden der Weltkunde, wie die Frage nach dem Wann auf den der Geschichte. Es gibt keine Tatsache, deren Auffassung durch lokale Fixierung nicht gewönne; die Geographie weist den Ereignissen der politischen Geschichte den Schauplatz an und läßt ihre Distanzen bemessen; für die Daten der Kulturgeschichte gibt sie feste Punkte, welche das Auffassen und Merken erleichtern und oft beziehungsreich sind, für die Naturobjekte die Fundorte und die Verbreitungsbezirke.

Die Weltkunde erweitert den Gesichtskreis, sie beflügelt die Phantasie, die sich früher fähig zeigt, das Ferne als das Vergangene zu fassen; sie weist das Menschliche in seinen Variationen auf und weckt dadurch die Teilnahme. Das Leben der ungeschichtlichen Völker fällt ihr ganz zu, über das der geschichtlichen gibt sie Detail, welches den lokalen Hintergrund ins Licht rückt; Bilder der „historischen Landschaften" beleben die Auffassung und erhöhen das Verständnis der Werke der Sprachkunst.

Wie die Geschichte ist die Weltkunde aufklärend, indem sie zeigt, woher die uns umgebenden Produkte der Natur und Kultur stammen, und wie unser Leben durch die Gaben der Ferne bedingt ist. Der vergleichenden Betrachtung bietet sie mannigfache und belehrende Aufgaben, von der Vergleichung der Konfiguration der Erdoberfläche an bis zur komparativen Untersuchung des Einflusses, den Klima und Boden auf das menschliche Leben ausüben.

Diese Verwandtschaft mit der Geschichte gilt zunächst nur von der Erdbeschreibung und auch von dieser nur insoweit, als sie auf Kultur und Leben Rücksicht nimmt; aber neben der Kulturgeographie steht die physische, und zur Geographie tritt ergänzend die Himmelskunde, deren Zusammengehörigkeit mit jener wir durch den Namen Weltkunde in Erinnerung halten wollen. Diese Zweige vermitteln den Verkehr mit der Naturkunde, und die Mittelstellung zwischen Geschichte und Natur, moralischer und physischer Welt ist für die Weltkunde charakteristisch.

Diese Stellung bringt es mit sich, daß die Weltkunde das Anschauliche, also das sinnliche Element, weit umfänglicher verwendet als die Geschichte. Das sinnlich Gegenwärtige ist zwar auch für das Verständnis der Vergangenheit wichtig, Denkmäler und Denkstätten, Überbleibsel und „Überlebsel" sind dabei belehrend und anregend; allein für das räumlich Entlegene ist der eigene Standort von noch größerer Wichtigkeit, weil das Hier und das Dort vielfacher verflochten sind als das Einst und das Jetzt. Heimat und Ferne sind die beiden Brennpunkte des geographischen Wissens, wie Anschauung und Belehrung, Beobachtung und Erkundung dessen Quellen sind.

2. Der Heimat ist das nächste Interesse zugewandt; aber sie ist weit mehr als Gegenstand des Interesses und der Teilnahme: mit ihr verwächst der ganze Mensch und soll es; der Heimatssinn ist ein Moment des sittlichen Bewußtseins. „Die Fühlung mit der Erdstelle", sagt Karl Ritter, „welche uns

geboren hat, gehört zur geistigen Gesundheit"[1]). „Es ist schmählich", sagt der jüngere Plinius, „im Vaterlande zu leben und es nicht zu kennen."

Von der Heimat aber springt das natürliche Interesse sogleich in alle Weiten über; es ergreift das Nächste und dann das Entlegenste, es folgt der Anschauung und dann der Phantasie. Jung und alt lauscht mit immer neuer Lust den Berichten „von kühner Reisen wundervoller Fahrt, wobei von weiten Höhlen, wüsten Steppen, Steinbrüchen, Felsen, himmelhohen Bergen zu melden ist im Fortgang der Geschichten, von Kannibalen, die einander schlachten" (Shakespeare). Der griechische Knabe fand beides in seinem Homer: die schöne Heimat im Schiffskataloge der Ilias, die dämmernde Ferne in den Apologen der Odyssee. Auch bei Herodot ist das Ausland noch Wunderland, allein es tritt mit dem Inland doch schon in ein bestimmteres Verhältnis. Das praktische Interesse, der Wert geographischer Kenntnisse für Handel und Wandel, streift das Poetische der anfänglichen Auffassung ab, dafür beschafft es aber die Bindeglieder der auseinander liegenden Anfangspunkte. Vom praktischen aber ist der Fortschritt offen zum pragmatischen Interesse, welches den Wechselbeziehungen des Gegebenen und des Entlegenen nachgeht und einen spekulativen Charakter hat. Man kann den Wissensinhalt, den dieses erzeugt, als Welt- und Heimatskunde bezeichnen[2]). In ihr finden das anschauliche und das lehrhafte Element ihr rechtes Verhältnis; neben das Geographielernen tritt das geographische Sehen, die Geographie wird zur „Augenkunst" und dadurch vor der Auflösung in Polymathie bewahrt. Die Alltagsanschauung macht vorstellig, was über die Ferne berichtet wird, und die Berichte über die Ferne lehren, wieviel Analoges in der Heimat noch zu beobachten ist. „In den Verhältnissen der Lokalitäten des heimatlichen Bodens liegen zugleich die Verhältnisse des Ganzen", sagt Karl Ritter, und Alexander von Humboldt lehrt uns: „Die Natur ist in jedem Winkel der Erde ein Abglanz des Ganzen; in dem Gewitterbach kann man die Natur reißender Stromsysteme studieren, jede Brunnengrabung liefert Beiträge zu einer Theorie der Erdrinde, in der Moosbekleidung auf Dächern und Wänden lernt man die Anfänge der Pflanzenwelt auf Berggipfeln verstehen."

In dieser Analogie, zwischen dem Kleinen und dem Großen, in der Anwendbarkeit der beschränkten eigenen Erfahrung auf tellurische und selbst kosmische Erscheinungen liegt ein Hauptreiz der physischen Geographie, welche das empirische und das spekulative Interesse beschäftigt, wie sie zugleich historisches und naturwissenschaftliches Wissen verbindet.

3. Noch vielfacher ist die Verknüpfung, welche die mathematische oder astronomische Geographie, die sich, wenn sie nicht sachwidrig verkürzt wird, zur Himmelskunde erweitert, zwischen verschiedenen Wissensgebieten stiftet, indem sie außer der Naturkunde die Mathematik heranzieht und andererseits in die Kulturgeschichte und selbst in die Theologie übergreift. Die Himmels-

---

[1]) Vgl. dessen Abhandlung: „Der tellurische Zusammenhang der Natur und Geschichte" in den Abh. der Berl. Akad. d. W. 1836. — [2]) Dieser Ausdruck rührt meines Wissens von Heinrich Deinhardt her, dessen Ausführungen in der Schrift „Über Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten", Wien 1869, Beachtung verdienen.

erscheinungen sind ein anziehendes Objekt der Anschauung, ihre Veränderlichkeit fordert die Beobachtung heraus; die zum Teil engen Grenzen ihrer Veränderungen lassen unschwer bestimmte Ergebnisse gewinnen, und diese gestatten eine exakte Fassung und die Fixierung im Bilde und in sonstigen Veranschaulichungsmitteln; die Erscheinungen des heimatlichen Himmels lassen sich mit denen anderer Gegenden vergleichen, und zwar mit der vollen Genauigkeit, welche das Messen und Zählen gewährt; die Gründe des Unterschiedes können angegeben, die Berichte an ihnen geprüft werden; es läßt sich berechnen, welche Erscheinungen zu bestimmter Zeit an bestimmten Orten sich zeigen müssen, an Orten, welche der Berechnende voraussichtlich niemals, und an anderen, welche kein Fuß je betreten wird. Damit wird die Tragweite der Mathematik schlagender als in irgend einem anderen Gebiete erprobt; und diese bringt eine Fülle von Aufgaben, Ort, Zeit, Bewegung betreffend, mit sich. Die Anwendung der Himmelskunde auf die Zeitbestimmungen begründet die Kalenderlehre, in welcher sich das kulturgeschichtliche Interesse mit dem weltkundlichen vereinigt und die vermöge der Bedeutung der Jahreseinteilung für den Kultus ein Bindeglied zwischen Astronomie und Religionslehre darstellt. Zwischen den letztgenannten Gebieten aber besteht zugleich ein älteres und innerlicheres Verhältnis: „Der Lauf der Sterne, wie er in des Jahres Umkreis und wie er immerdar in staunenswerter, fast unglaublicher Regelmäßigkeit stattfindet, bezeugt, daß hier eine göttliche Kraft und Vernunft waltet, und der muß jeder Empfindung bar sein, welcher dieser Gottesmacht nicht inne wird“ [1]).

Die Wissenschaft, auf welcher die Himmelskunde fußt, ist die Mathematik, und innerhalb dieser hatte sie auch früher, im System der freien Künste, ihre Stelle, ein Verhältnis, das beiden zum Vorteil gereicht, indem es der Astronomie ihre Voraussetzungen gewährt und der Mathematik einen bedeutsamen Schlußpunkt. Wird die Himmelskunde zur Weltkunde gezogen, so darf sie nicht zur Globuslehre oder zur bloßen Einleitung in die Erdbeschreibung zusammenschrumpfen, da sie vielmehr deren übrige Teile an Bedeutung und Bildungswert überragt und den Charakter einer nicht bloß akzessorischen, sondern fundamentalen Disziplin beanspruchen kann.

Die Weltkunde als Ganzes ist aus demselben Grunde wie die Geschichte nur akzessorisch, weil sie erst im freien Bildungserwerbe ihre Stoffülle entfalten kann; ein nennenswertes geographisches Wissen erwirbt man nicht ohne eine geographische Bibliothek und Reisen. Der Unterricht hat auch hier nur die Aufgabe, in den Elementen zu schulen und die Hilfsmittel verwenden zu lehren.

Im Ganzen des Unterrichtes hat die Weltkunde als Mittelglied zwischen den historischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen eine wichtige Stellung, soll sie aber diese beiden Gebiete vermitteln, so muß sie selber zur Einheit gelangt sein. Dazu hat Karl Ritter in genialer Weise den Grund gelegt [2]), allein seine Schule hat nicht die volle Erbschaft des Meisters angetreten, graviert vielmehr nach der naturwissenschaftlichen Seite. Nur der teleologische

---

[1]) Cic. Nat. deor. II, 21. — [2]) Vgl. Bd. I, § 29, 3. Geschichte des Idealismus III, § 121, 2.

Grundgedanke Ritters, die Idee, die Erde als Vaterhaus der Menschheit zu verstehen, das nach einem Plane angelegt ist, den die Geographie allein nicht zu deuten vermag, kann der geographischen Wissenschaft Einheit geben und sie dauernd tragen, weil er sie einer idealen Weltauffassung einverleibt.

§ 58.

Die Naturkunde.

1. In einer denkwürdigen Stelle der Schrift von den Körperteilen der Tiere[1]) stellt Aristoteles zwei Gattungen von Naturwesen einander gegenüber: die Himmelskörper, welche er, der Ansicht der Vorzeit folgend, für göttlich und unvergänglich hält, und die Pflanzen und Tiere, „mit denen uns eine gewisse Lebensgemeinschaft verbindet". „Beide Arten von Wesen", heißt es weiter, „haben ihr Interesse; von der ersteren vermögen wir nur wenig zu erfassen, aber die Hoheit des Gegenstandes macht uns die Erkenntnis davon wertvoller als die der umgebenden Welt, gerade wie es uns mehr freut, von einer teuern Person das Geringfügigste zu erblicken, als noch so bedeutende aber fremde Gegenstände zu betrachten. Dagegen hat das andere Gebiet für die Forschung den Vorzug, umfassendere Kenntnis zu gewähren, welche sich, weil uns hier die Gegenstände näher stehen und unserer Natur verwandter sind, einigermaßen der Beschäftigung mit jenen hehren Wesen an die Seite stellen läßt ... Wer da Einsicht hat und vermag, auf die Ursachen zurückzugehen, dem bietet die schaffende Natur unaussprechlichen Genuß, selbst in Gegenständen, die der Empfindung nicht eben schmeicheln. Es wäre doch widersinnig und ungehörig, wenn wir uns an der Betrachtung der Nachbildungen solcher Dinge, wie sie Malerei und Bildnerei geben, ergötzten, nicht aber die Naturgebilde selbst gern beobachteten, in deren Ursachen wir eindringen können. So darf man sich nicht durch kindischen Ekel vor der Untersuchung der niederen Tiere abhalten lassen, da in allen Naturwesen etwas Wunderbares liegt und von ihnen gilt, was Herakleitos zu den Fremden sagte, welche einzutreten zögerten, da sie ihn am Herde sich wärmen sahen: sie möchten getrost näher treten, auch hier seien Götter. So dürfen wir auch an einem Wesen nichts von der Untersuchung ausschließen, da in allem Natur und Schönheit vorliegt, Natur in seiner Zweckmäßigkeit und dem Ausschlusse des Zufalles, Schönheit als Ziel seines Daseins und Werdens."

Damit bezeichnet Aristoteles die beiden Stellen, an denen das spontane Interesse die Natur ergreift: die kosmischen Erscheinungen einerseits und die Naturwesen unserer Umgebung andererseits, und er gibt zugleich das Wesentliche des Bildungswertes der den letzteren zugewandten Wissenschaft, also der **Naturgeschichte**, an. Seine Worte über das kleine Leben um uns drücken die Auffassung des **Naturfreundes** aus. In dieser vereinigt sich das empirische Interesse an der Mannigfaltigkeit der lebenden Wesen mit dem spekulativen, welches den Bedingungen des Lebens nachgeht, aber auch mit dem ästhetischen, welches teils auf die Schönheit der Formen reflektiert, teils sich mitfühlend in

[1]) De part. anim. I, 5.

das Naturleben versenkt, und mit der religiösen Kontemplation, welche „von den Eichen und den Buchen" und von aller Kreatur sich belehren läßt über den Unerschaffenen. Der Verkehr mit der Natur vertieft die Kenntnis der Heimat und bestärkt den Heimatssinn, also alle die Regungen der Teilnahme, welche in jenem eingeschlossen liegen; das stille Walten des Gesetzes in der Natur beruhigt das Gemüt, wenn es unter des Lebens Druck und Streit leidet; in dem Betrachten des Naturlebens ruht der Geist aus von den intellektuellen Funktionen: Augen und Ohren und die anderen Sinne zu gebrauchen, statt der Buchstaben und Zahlen, Farben und Formen in sich aufzunehmen, aus der Vergangenheit, in welche zumeist uns Studium und Lektüre versetzen, zeitweise in die sinnliche Gegenwart zurückzukehren, gehört zur geistigen Gesundheit.

2. Dies gilt auch von der Jugend, und mit Recht wird darauf hingewiesen, „wie geeignet die Anfänge des Naturunterrichtes für Knaben seien, und daß ihnen, wenn sie stark mit den Sprachelementen beschäftigt werden, ein richtiger natürlicher Trieb innewohne, sich durch Anschauung von Kristallen und Blumen zu erfreuen und zu erquicken" [1]). Beim Anschauen bleibt das Interesse übrigens nicht stehen, sondern schreitet zum Beobachten, zum Vergleichen, zum Verallgemeinern fort. Eine wertvolle logische Übung gewährt das „Bestimmen", indem es zu einem gegebenen Einzelnen das Allgemeine sucht; die umgekehrte logische Operation findet bei dem Aufsuchen von Exemplaren einer bestimmten Art oder Familie statt. So wiederholen sich hier Übungen, welche der Sprachunterricht an abstraktem Materiale vornimmt [2]), in ganz anderer Form am konkreten. Ja, das sprachliche Können selbst geht dabei nicht leer aus; abgesehen von dem Wortzuwachse, welchen die Nomenklatur mit sich bringt, und von der Übung im Beschreiben, wird der Wert der Benennung und damit der der Sprache von einer neuen Seite kennen gelernt: „Ein Name bezeichnet unzählige Einzelwesen, auf wenig Seiten legt der Naturforscher die Ergebnisse vieljähriger Forschung kurz und bestimmt dar; da fühlt man die magische Kraft der geistigen Sprache doppelt, weil man früher die Schwerkraft der Körperwelt gefühlt hat" [3]).

In den Systemen der Naturgeschichte ist eine bedeutende Denkarbeit niedergelegt, an der sich der jugendliche Geist wohl üben kann; doch liegen hier zugleich für den Unterricht Gefahren, welche den Schulbetrieb der Naturgeschichte um allen Wert bringen können: die Nomenklatur wird pedantisch peinlich dargeboten und abverlangt und damit das Gedächtnis belastet, das System wird als die einzig berechtigte Einheit der Naturerkenntnis angesehen unter Vernachlässigung von Einheiten, welche das Leben selbst stiftet. Gerade die letzteren haben für den Unterricht besonderen Wert, sowohl jene, die von dem menschlichen Leben herrühren, welches die Natur seinen Zwecken dienstbar macht, als die im Naturleben selbst vorliegenden, in welchen Geschöpfe verschiedener Art durch wechselseitige Bedürfnisse miteinander verbunden erscheinen. Die Verfolgung der menschlichen Zwecke knüpft die Naturgeschichte an die humanistischen Disziplinen,

---

[1]) Karl von Raumer, Geschichte der Pädagogik, III³, S. 331. — [2]) Vgl. oben § 47, 3. — [3]) Raumer, a. a. O., S. 333.

das Aufsuchen der Lebenseinheiten in der Natur weckt den eigentlichen Spürsinn für das Naturleben und läßt scheinbar zusammenhanglos Erscheinendes als innerlich Verbundenes erfassen [1]).

3. Die Naturkörper, sowohl die kosmischen als die Wesen unserer Umgebung, bieten sich unmittelbar der Betrachtung dar; um die Naturkräfte und deren Substrate, die Stoffe, zu erfassen, bedarf es der Bearbeitung der Erscheinungen, welche die Naturlehre unternimmt. Die beiden hier in Betracht kommenden Zweige derselben, Physik und Chemie, waren ursprünglich ganz der gelehrten Forschung vorbehalten, die letztere sogar eine Geheimlehre. Was sie als Bildungsstoffe wünschenswert gemacht hat, ist der Reichtum an Gegenständen, Hilfsmitteln, Apparaten usw., welche sie selbst und die auf ihnen fußenden Disziplinen, besonders Technologie und Warenkunde, unserem Leben dargeboten haben, Errungenschaften, welche der Gebildete nicht unverstanden hinnehmen, sondern als Resultate einer spezifischen Geistesarbeit begreifen soll. Zu diesem Bedürfnisse kommt noch der Umstand, daß die Schulbildung es nicht ablehnen kann, für eine Reihe technischer Berufsarten, die auf jenen Gebieten erwachsen sind, gewisse Vorkenntnisse darzubieten.

Von der Naturlehre gilt etwas Ähnliches wie von der Weltkunde; es müssen bei ihr Anschauung und Belehrung, eigene Erfahrung und Unterricht zusammenwirken. Die Reflexion auf das Nahegelegene, scheinbar Geringfügige hat mehr als einmal zu Entdeckungen auf diesem Gebiete geführt: Pythagoras wurde durch die Hämmer einer Schmiede auf akustische Gesetze, Galilei durch eine hängende Lampe auf mechanische, Newton durch den fallenden Apfel auf kosmische, Watt durch eine Teemaschine auf Gesetze der Wärmelehre geführt. Das welt-heimatskundliche Interesse fragt, woher die Gegenstände unserer Umgebung gekommen sind, das kulturgeschichtliche, seit wann sie da sind, das naturkundliche, woraus und wie sie hergestellt sind, es macht sich also mit ihnen am meisten zu schaffen; das Zuschauen wird zum Zugreifen, das Beobachten zum Verändern, Zerlegen, Probieren. Der Naturlehre ist das Experiment eigen, welches man treffend als eine an die Natur gestellte Frage bezeichnet hat. In ihm ist ein apriorisches Element das leitende, ein Gedanke, der das Objekt der Beobachtung erst zu beschaffen hat, während die Anschauung und Beobachtung dabei erst das Zweite ist, eine Verknüpfung logischer Prozesse, wie sie in der Art diesem Gebiete eigentümlich zukommt.

Wie bei der Naturgeschichte das System, so weist bei der Naturlehre die Methode am meisten gesammelte Denkarbeit auf, und die neuere Naturforschung hat sowohl in der Ausarbeitung ihrer allgemeinen Methode, als in der Aufstellung sinnreicher, inventiöser und selbst genialer Methoden für besondere Untersuchungen Großes geleistet, wodurch sie als Bildungsmittel Wirkungen auszuüben vermag, welche sich denen der Mathematik vergleichen lassen. Soweit die Naturlehre die Mathematik selbst in ihren Dienst stellt, gilt von ihr, was der Himmelskunde nachzurühmen war, sie bringt die Tragweite der Größenlehre und damit die Herrschaft des Gesetzes in der Erscheinung zum Bewußtsein.

---

[1]) Näheres unten § 72.

4. So vielfältig der Bildungswert der Naturkunde ist, so kann er sich doch noch weniger als jener der Geschichte und der Weltkunde im Unterricht, zumal im Schulunterricht, entfalten, ja selbst der freie Bildungserwerb vermag ihn nur unvollkommen zu heben, wenn er sich nicht dem fachlichen Betriebe annähert. Bei jenen Disziplinen genügt ein Einlesen, bei der Naturkunde wird ein Einleben erforderlich. Um mit der Botanik vertraut zu werden, bedarf es des Gartens und des Gewächshauses, um in der Zoologie, der zoologischen Station, des Aquariums, der Volière usw.; Mineralogie und Chemie haben eine schmale Basis, wenn sie nur auf einer Sammlung und einigen Apparaten fußen, die rechte gäbe erst den Verkehr in der Drogerie und Apotheke, in Laboratorien und Fabriken; in der Physik will das vorgeführte Experiment noch wenig sagen, erst die Mitwirkung, das aktive Eingreifen führt in die Sache ein. Hier geht die Wissenschaft in die Fertigkeit über und sollte auch der Lehrer zum Meister werden, das Zimmer zur Werkstatt; ein solcher Lehrbetrieb aber träte aus dem Rahmen des Bildungsunterrichtes heraus.

Aber auch die Materien, welche dieser sich aneignen kann, zeigen, wenn man darauf Bedacht nimmt, sie mit den älteren und wichtigeren Bildungsarbeiten zu verbinden, eine gewisse Sprödigkeit. Gemeinhin bilden die Naturwissenschaften allenfalls mit der Mathematik zusammen einen besonderen Vorstellungskreis in den Köpfen der Schüler, der zu ihren übrigen Arbeiten und Interessen gar keine Beziehung hat; daran ist allerdings in erster Linie die Unachtsamkeit schuld, mit welcher man an den vorhandenen Bindegliedern zwischen den moralischen und den Naturwissenschaften vorübergeht. Hält man diese Bindeglieder zu Rate, so ist wohl eine Verwebung der beiden Vorstellungskreise zu erreichen, aber noch kein Verschmelzen derselben, was doch eigentlich zu wünschen wäre; der Grund davon ist nicht bloß im Stoffe zu suchen, sondern vielmehr in den leitenden Anschauungen beider Gebiete.

Der innerste Nerv, durch welchen die moralischen und Naturwissenschaften zusammenhängen, ist der Zweckbegriff; ihn aber hat die neuere Naturforschung — sagen wir nicht: durchschnitten, aber doch sehr vernachlässigt und an Leitungsfähigkeit verlieren lassen. Der älteren, auf den antiken Idealismus zurückgehenden Anschauung galt der Zweck als ein metaphysisches Prinzip, das Gute als die letzte Ursache nicht bloß des Strebens, sondern auch des Geschehens, ihr war der Gedanke früher als die Körperwelt, die Vernunft als die Natur, das Vollkommene als das Unvollkommene, die Freiheit als die Notwendigkeit. Dagegen richtete Baco von Verulam seine Angriffe; er sagte mit einer geistreich blendenden Wendung, die Zweckursachen seien gottgeweihten Jungfrauen vergleichbar, ehrwürdig aber unfruchtbar. Die Mehrzahl der neueren Naturforscher ist ihm beigetreten und hat die ältere organische Naturauffassung durch die mechanische ersetzt. Im einzelnen hat sie dabei Erfolge errungen, aber sie hat sich zugleich gegen die moralischen Wissenschaften isoliert und einer idealen Betrachtungsweise entfremdet. Die partielle Wahrheit aber, mag sie auch noch so fruchtbar, das ist hier: praktisch verwendbar sein, wird durch den Verzicht auf die ganze Wahrheit doch zu teuer erkauft; die Vestalinnen waren, wenngleich unfruchtbar, so doch nicht unnütz: sie erhielten das heilige Feuer, und ihre Tugend gab ihrem ganzen Geschlechte Würde und Weihe.

§ 59.

Die Polymathie.

1. In den behandelten Disziplinen ist das Bildungswissen wohl umschrieben, aber noch nicht erschöpft; dasselbe ergreift vielmehr außerdem Wissensinhalte aller Art, aus Leben und Lektüre, Gegenwart und Vergangenheit, Geschichte und Natur, ohne sich Rechenschaft zu geben, welchem Gebiete oder Fache dieselben angehören. In der älteren Zeit achtete man auf diese Seite des Bildungserwerbes mehr als heute; man schätzte die Polymathie zunächst als Gegengewicht gegen den Betrieb der Sprachkunst, aber auch wegen des Reizes, den alle Fülle und Mannigfaltigkeit hat. Man schrieb Abhandlungen und selbst Bücher über die Kunst zu lesen, über die Methode des Exzerpierens, man gab Muster für Kollektaneen, Adversarien, Florilegien, Spizilegien usw.; in den Schulen des 17. Jahrhunderts begegnen wir einem polymathischen Unterricht bald unter dem Namen der Erudition, bald unter dem der Enzyklopädie; auch die Gelehrtengeschichte, welche in manchen Schulplänen vorkommt, isi dieser Art.

Heute ist der Unterricht stofflich und mannigfaltig genug, mehr als genug; die Unterrichtslehre kümmert sich nicht mehr um die Kunst zu lesen und zu sammeln; die Zeitungen, die Journale, die periodische und nicht-periodische Eintagsliteratur öffnen uns ihre Schleusen, Sammelwerke und Konversationslexika schütteln ihr Kaleidoskop, so daß uns zumeist eine Kunst des Durchblätterns und Überschlagens not täte. Zerfahrene Leserei und planloses Aufgreifen von allerlei Interessantem sind so sehr das Widerspiel der Bildung, daß sie von der Didaktik allzuweit abzuliegen scheinen; und doch muß diese schon wegen der Ausdehnung dieses fraglichen Bildungserwerbes darauf Rücksicht nehmen, zumal da sich von der Schule her etwas dazu tun läßt, ihn aus einem problematischen zu einem wirklichen zu machen.

Wenngleich konzentrierte Wißbegierde und planmäßiges Lesen besser sind als polymathisches Interesse und vermischte Lektüre, so haben doch auch die letzteren neben und nach der strengeren Bildungsarbeit ihre Berechtigung. Das Sprichwort sagt: varietas delectat, und wirklich erfreut der Wechsel auch im intellektuellen Gebiete: zu dem Reize der Mannigfaltigkeit kommt der der freien Bewegung, den schwerfälligere Köpfe auf den Gebieten des Lernens gar nicht zu kosten bekommen; die Lust des Sammelns liegt wenigstens nicht weit, und so kann selbst minderwertiger Stoff erwünschte Tätigkeiten in Gang setzen. Man könnte die Stoffe dieses undisziplinierten Interesses gegenüber den Bildungswerten die Konsumtibilien des geistigen Lebens nennen.

2. Allein dieselben sind nicht notwendig von geringem Werte. Sie können den Bildungsdisziplinen selbst angehören, nur daß sie nicht in den geschlossenen Reihen derselben auftreten; diese Reihen kann aber auch etwas zufällig Gehörtes oder Gelesenes dankenswert erweitern, in ein anderes Licht stellen, zum Gegenstande eines neuen Interesses machen, falls Unterricht und freie Betätigung nicht zwei getrennte Vorstellungskreise bilden. Aber auch Stoffe, die in keiner Bildungsdisziplin Bürgerrecht haben, sind darum nicht wertlos. Nicht selten liegen in Daten und Notizen, die nichts weiter als ein

flüchtiges Interesse erregen wollen, wertvolle Keime vor. Manche Dichtung verdankt ihre Entstehung einer Zeitungsnachricht, manche Tatsachen, welche in älterer Zeit als Raritäten und Kuriositäten umgingen, sind später Materialien besonderer Wissenszweige geworden; der Zettelkasten des Polyhistors ist die Wiege mancher modernen Wissenschaft, man denke etwa an die Kulturgeschichte, die Statistik, die Geologie; und so mögen uns manche Samenkörner künftiger Forschung unterlaufen, die wir als Miscellaneen und Lückenbüßer behandeln.

Wir nennen die alphabetischen Repertorien des mannigfaltigen Bildungswissens Konversationslexika, womit ausgedrückt wird, daß dieselben Belehrungen über die Gegenstände der Unterhaltung darbieten. Solche Belehrungen sind nicht wertlos, schon darum nicht, weil sie die Unterhaltung inhaltsreicher gestalten. Für die Rede und die Sprache hat aber das polymathische Wissen zugleich einen formalen Wert, indem es das Sprachvermögen fördert. Um den Sprachschatz zu heben, bedarf es immer eines gewissen Kenntnisschatzes, und der Universalität der Sprache wird nur ein vielseitiges Wissen gerecht. Bei Goethe, bei Rückert ist die Gewalt über die Sprache durch große Belesenheit und vielartiges Wissen mitbedingt, bei Jean Paul überwuchert der polymathische Stoff das Formbewußtsein, wodurch sein Stil unruhig und dunkel wird, ohne doch des Reizes zu entbehren. Das Gegenteil ist der häufigere Fall; der Stil ist kraftlos und schal, weil dem Schreibenden die Sachvorstellungen fehlen; bei den Dutzendskribenten rührt ein guter Teil der sprachlichen Mißgriffe von sachlicher Unwissenheit her.

Die Grundlage für die Stilbildung gibt der philologische Unterricht, nicht zum geringsten der lateinische; Lieblingsbücher, immer und immer wieder gelesen, wecken das individuelle Sprachvermögen, reichliche Lektüre beschafft den Vorrat von Wörtern und Wendungen, aber erst vielseitige Kenntnisse geben die Fähigkeit, den Gehalt der Sprache recht herauszuarbeiten.

Die Schule sollte nicht dieses ganze Gebiet darum beiseite liegen lassen, weil es sich nicht den Unterrichtsgegenständen anreihen läßt. Die ältere Gepflogenheit, für den polymathischen Bildungserwerb eine gewisse Anleitung zu geben, verdiente wohl, in zeitgemäßer Form wieder aufgenommen zu werden. Es lassen sich Weisungen und Winke geben und Gewohnheiten begründen, die den Lernenden instand setzen, später einmal gelehrtes und polymathisches Handwerkszeug zweckmäßig zu gebrauchen; wie Exzerpte zu machen, Kollektaneen anzulegen sind, wo und wie man nachschlagen müsse, wie das Gefundene zu verwenden sei, wie man Bücher handhaben müsse usw., läßt sich gelegentlich lehren, und die Kenntnis davon ist von namhaftem Werte.

V. Die Fertigkeiten.

§ 60.

Die Musik.

1. Unter den Künsten, welche das poietische Element der Bildung ausmachen, nimmt die **Musik** die erste Stelle ein, weil sie zu den fundamentalen Stoffen die meisten Beziehungen hat und den höheren Zwecken der Bildung unmittelbar zu dienen vermag.

Mit den ethischen Wirkungen der Musik hat sich die antike Pädagogik mehr beschäftigt als die neuere. Platon lehrt, daß die Erziehung durch Tonkunst darum von der größten Wichtigkeit sei, „weil Zeitmaß und Harmonie am meisten eindringen in das Innere der Seele und ihr zur stärksten Anregung und zur Hinleitung zu allem Edeln dienen, weil sie den Sinn schärfen für den Gegensatz von Schön und Unschön und ihn für das Schöne gewinnen, daß er es freudig aufnehme, sich daran nähre, sich ihm angleiche, das Unschöne aber zurückstoße, und dies alles in einem Alter, welches dem lehrenden Worte noch nicht zugänglich ist, so daß, wenn dann die Lehre eintritt, ihr schon verwandte Regungen entgegenkommen und ihr Verständnis erleichtern“ [1]).

Die Alten konnten den Bildungswert der Musik um so besser würdigen, als sie deren Schwerpunkt in den **Gesang** verlegten, der schon vermöge seines Zusammenhanges mit der Dichtkunst von allen Zweigen der Musik die größte pädagogische Bedeutung hat. Als Element des Kultus verstärkt und vertieft der Gesang die Wirkungen der Religionslehre und gibt der Empfindung wie dem Verständnisse Zutritt zu den Schätzen der religiösen Lyrik; den Gefühlen, welche der muttersprachliche und der heimatskundliche Unterricht begründen, gibt der Gesang wirkungsvollen Ausdruck: Lied und Weise weben mit an den Banden, welche das Gemüt an Volkstum, Vaterland und Heimat knüpfen. Gemeinsam erlernt und betrieben, wird er zum Ausdrucke des Gemeinsinnes und zum Organe des Schullebens, dem er vorzugsweise ein ideales Moment zuführt. Ähnlich der Sprache hat der Gesang eine universale Wirkung: „Für alle Regungen unseres Gemütes“, sagt der heilige Augustinus, „gibt es nach ihrer Verschiedenheit etwas in der Stimme und im Gesange, was ihrer Eigentümlichkeit entspricht und wodurch sie, vermöge einer geheimnisvollen Verwandtschaft, wachgerufen werden“ [2]).

In diesem Betrachte steht die **Instrumentalmusik** gegen den Gesang zurück, und ihm schließt sie sich als Vorschule und Begleitung zunächst dienend

---

[1]) Plat. Rep. III, p. 401. — [2]) Confess. X, 33.

an. Ihre eigentümlichen didaktischen Vorzüge liegen nach anderer Richtung. Ihre Technik hat etwas Disziplinierendes und im genauen Aufmerken und strengen Achthaben Übendes, wie es anderwärts kaum anzutreffen ist. Sie gewöhnt an Sorgfalt und Exaktheit, indem sich bei ihr jeder Fehler verrät und mit strafendem Mißklang seine Korrektur verlangt; in dieser Hinsicht hat die Musik Ähnlichkeit mit der ihr ja auch innerlich verwandten Mathematik, der wir eine ähnliche Selbstkontrolle nachrühmen mußten [1]).

2. Für die musikalische Erziehung will Riehl, den wir auf diesem Gebiete am liebsten zum Führer wählen, zwei Instrumente heranziehen, „die gründliche, seelenvolle Geige und das enzyklopädische Klavier" [2]). Jene empfiehlt sich „durch ihre mühselige Zucht, ihre spröde Technik, die den Unbegabten zurückschreckt"; das eigentlich Bildende dieses edlen, der menschlichen Stimme am nächsten kommenden Instrumentes liegt aber darin, daß es „die melodische Form in ihrer reinsten Plastik durchempfinden läßt". Die Geige ist das Instrument der klassischen Musikperiode, wie die Laute das des Rokoko, die Flöte das der Zopfzeit, während „das enzyklopädische, charakterlose Klavier das rechte Tonwerkzeug einer Kunstära ist, die alles versuchen und reproduzieren will, wobei ihr dann die Originalität des Schaffens naturgemäß verloren geht". Sein Vorzug liegt aber in der Fähigkeit, sich anderen Instrumenten zu akkomodieren und darum selbst ihr Zusammenwirken einigermaßen wiederzugeben.

Die Bewältigung der musikalischen Technik ist der der Grammatik vergleichbar, beide haben als disciplina mentis ihren eigenen Wert, aber darüber noch steht der propädeutische: sie eröffnen den Weg zur Geschmacksbildung, welche bei der Musik wie bei der Philologie bei den Meistern zu holen ist. Dieses Ziel erblickt Riehl in der Fähigkeit, „gute Musik zu verstehen, Partituren zu lesen, die Gesetze der Komposition zu begreifen und in ihrer Anwendung zu beurteilen, die Stile der verschiedenen Zeiten und Schulen sich einzuprägen und die großen Meister in ihrem historischen Charakterbilde stets leibhaftig vor Augen zu haben".

Damit ist zugleich das theoretische und das historische Element der musikalischen Bildung bezeichnet. Das erstere war im Altertum und Mittelalter durch eine der freien Künste vertreten und damit eine Zusammenfassung des über den Gegenstand Wissenswerten gegeben, zugleich mit Wahrung eines gewissen Zusammenhanges mit der Mathematik. Etwas Ähnliches fehlt uns heute; unsere elementare Musiklehre bietet weniger, der Generalbaß weit mehr, die Akustik behandelt nur eine Seite der Sache, eine andere die Ästhetik, beide nicht das Ganze; eine feste allgemein zugängliche und doch einigermaßen wissenschaftliche Lehreinheit auf diesem Gebiete sollte wiederhergestellt werden. Mit Recht stellen die Alten die Musiktheorie neben die Astronomie, die Lehre von der Klangbewegung neben die von der Bewegung im Weltraume, beide Quellen der reizvollsten Aufgaben für das spekulative Interesse; beide zeigen die Wirkungen des vom Geiste erfaßten Gesetzes, die eine an Räumen, Perioden und

---

[1]) Vgl. oben § 53, 3. — [2]) „Über musikalische Erziehung" in den „Kulturstudien", S. 333 f.

Massen, hinter denen die Phantasie zurückbleibt, die andere an Bewegungen im engen Raume, welche die Welt der Tongebilde erzeugen, deren Fülle Phantasie und Gemüt nicht zu erschöpfen vermögen.

3. Die Musikgeschichte, zu welcher die Biographien der Meister die Handhabe bilden, ist eine wertvolle Ergänzung der literarischen und ein integrierender Teil der Kulturgeschichte. Die Tondichtung ist ein Gebiet des Geistesschaffens, Gesang und Spiel sind eine Seite des Völkerlebens. Das Tonschöne vergilbt und rostet nicht, neu erzeugt, vermag es auf das wirksamste die Vergangenheit zur Gegenwart zu machen. Wie die Geschichte der Literatur, so hat auch die der Musik an den großen Meistern ihre Höhepunkte, an welchen sich das Schaffen orientieren und vertiefen kann. Riehl, der diesen Gesichtspunkt beredt zur Geltung bringt, bemerkt, die Musik habe nur eine Renaissance, aber keine Antike, welche somit durch jene ersetzt werden müsse; allein so gewiß wir die Kunst der Katakomben antik nennen dürfen, können wir auch in der uns wiedergeschenkten Gregorianischen Kirchenmusik die Antike der Musik erblicken. Dank den Bemühungen Guérangers ist uns, wenn auch zunächst nur in den Kirchen der Beuroner Benediktinerkongregation, Gelegenheit gegeben, den Unterschied der dorischen, der phrygischen und der mixolydischen Tonart zu belauschen, und so ist uns die Musik des christlichen und vermittelterweise auch des griechischen Altertums keine bloße historische Merkwürdigkeit mehr. Überraschend sind auf diesem Gebiete Fäden sichtbar geworden, welche uns an die alte Welt knüpfen, deren Verfolgung allerdings manche Schwierigkeiten bietet, zumal da die Renaissance sie nicht, wie anderwärts, neu geknüpft, sondern im Gegenteil abgeschnitten hat[1]).

§ 61.

Die Graphik.

1. Wie das Ohr für die Werke der Tonkunst durch Musizieren mehr geschärft wird als durch bloßes Hören, so wird das Auge in dem Aufmerken auf die Werke der bildenden Kunst durch deren Nachbildung mehr geübt als durch das Betrachten allein. Die Griechen sahen sich dadurch veranlaßt, die Graphik in die der Bildung dienenden Studien und Übungen einzubeziehen, wozu, wie überliefert ist, der Maler Pamphilos von Sikyon den Anfang machte[2]).

Die Beziehung der Zeichenkunst auf die Geschmacksbildung verdient noch immer den Vortritt: sie soll der Schlüssel sein zu dem Schönen, welches sich in Form und Farbe auswirkt, gehöre es nun der Natur oder der Kunst an. Das Zeichnen belebt und veredelt einerseits die Naturanschauung und gibt andererseits eine Vorstellung von der Konzeption und der Komposition der Werke der bildenden Künste. Nicht zufällig ist die Bildung nach dem Schaffen dieser Künste genannt; für die geistigen Gebilde, welche sie herstellt, ist das Gestalten

[1]) Vgl. P. Ambrosius Kienle, O. S. B., Choralschule, Freiburg 1884 und P. Suitbert Birkle, O. S. B., Der Choral, Graz 1906. — [2]) Arist. Pol. VIII, 3. Plin. N. H. 35, 10.

des Stoffes, wie es diese vornehmen, zugleich ein Analogon und ein integrierendes Element. Die Art des Verständnisses, des Genusses, der Vertiefung ist hier eine andere als bei der Poesie und Musik. Die Erzeugnisse der bildenden Künste sind zwar stumm, aber dafür unabhängig von der Reproduktion durch das Subjekt; sie liegen ruhig, als immer dieselben vor dem sinnlichen und vor dem geistigen Auge, nicht bloß das Gemüt anregend, sondern auch die Erkenntniskraft beschäftigend, und dieser ihr objektiver Charakter bildet die Ergänzung des subjektiven der Kunstschöpfungen, welche das Wort und den Ton zum Stoffe haben. Eine Bildung, die zum Subjektivismus neigt, hat besonders Grund, sich hierher zu wenden, um ein Korrektiv zu finden.

Bauten, Statuen, Gemälde und was sonst die bildenden Künste hervorbringen, haben außer der ästhetischen Bedeutung zugleich eine ausgesprochen historische; dem Schaffen einer bestimmten Zeit entsprossen, sind sie Dokumente derselben und rufen sie um so lebhafter dem Geiste zurück, als sie vor den sinnlichen Blick treten. So stehen Kultur- und Kunstgeschichte in dem engsten Verbande; aber auch der Weltgeschichte dient die Kunst zur Illustration, insoweit ihre Werke Denkmäler geschichtlicher Taten und Ereignisse sind, wie denn die Geschichte für die Kunst, besonders für die Malerei, die Aufgabe stellt, sich an dem für immer Denkwürdigen immer von neuem zu versuchen. Selbst in das Gebiet der Religion greift die Formenkunde hinüber[1]). Bei diesem Verkehr von Kunst und Wissenschaft ist die Rolle der Zeichenkunst in der Schule zwar nur eine bescheidene, aber sie bildet doch eine Vorstufe und gibt die Handhabe für das Verständnis der geistigen Operationen, welche dabei wirken, und der von der Kunst gebotenen Lehrmittel. „Die Kunst im Leben des Kindes" hat in den letzten Jahren den Gegenstand von vielfachen Erörterungen gebildet, über welche gut orientiert der Artikel: „Die Kunst in der Schule" von J. Langl, in Loos' „Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde", Wien 1906, I, S. 928 bis 933, wo zugleich Proben von der heute erreichten Vollendung der einschlägigen Lehrmittel gegeben werden.

2. Die Bedeutung des Zeichnens für Bildung und Unterricht ist aber eine noch allgemeinere; es ist überall da an der Stelle, wo uns die Form der Dinge etwas zu sagen hat, denn welcher Art dieses auch sei, es wird besser erfaßt und besser gedeutet, wenn der Geist von der nachbildenden Hand unterstützt wird. Die Mathematik bedarf des Zeichnens nicht erst in ihrer Anwendung, sondern schon als Raumlehre. Mit Recht hat Rousseau zurückgerufen, daß die Geometrie zugleich eine Augenkunst sei; es ist in der Ordnung, daß der Betrachtung der Raumverhältnisse eine exakte Darstellung des Räumlichen zugrunde gelegt, und es ist zweckmäßig, daß das Dargestellte vom Lernenden mit Sorgfalt nachgebildet werde. Hier hat die Anschauungslehre als Vorschule der Geometrie ihren Schwerpunkt zu suchen, und sie ist so lange eine unfruchtbare Künstelei, als sie in dem theoretischen Element bleibt und eine Geometrie ohne geometrische Methode zu sein vorgibt. — Für die Gegenstände

[1]) Vgl. Alfred Hoppe, Pfarrer in Winzendorf in Nieder-Österreich: Das Zeichnen im Dienste des Religionsunterrichtes. Vorlage für Kreidezeichnungen im erläuternden Texte, 1897.

der Natur kann das Zeichnen früh das Auge schärfen; an den typischen Formen, welche die Naturgeschichte feststellt, findet es zugleich elementare und den Schönheitssinn bildende Aufgaben: Kristalle, Blüten, Diagramme, Klangfiguren u. a. Der Weltkunde dient die Graphik als Kartenzeichnen, indem sie ihr zugleich die besten Gedächtnishilfen gewährt, der Geschichte durch Fixierung und Einprägung von Kulturobjekten aller Art. Die Naturlehre bedarf fast durchgängig der Nachbildung der Formen; das ihr dienende Zeichnen macht den Übergang zum Technischen, welches Anwendung findet, wo immer die Dinge einer eingreifenderen Umgestaltung nach menschlichen Zwecken zu unterziehen sind.

Auch von aller Anwendung abgesehen besitzt das Zeichnen einen beachtenswerten formalen Bildungswert. Es hat zur Voraussetzung einerseits die möglichst vollendete Vorstellung des wiederzugebenden Gegenstandes und andererseits die Herrschaft über die Bewegungen, welche die Erzeugung seines Nachbildes vermitteln; der Erfolg hängt ab von der mehr oder weniger durchgeführten Verbindung von Teilvorstellungen und Bewegungsempfindungen, wofür es wieder der fortgesetzten Erneuerung des geistigen Bildes des Gegenstandes und der Empfindlichkeit für die von ihm geübte Kontrolle und Korrektur bedarf — psychische Vermittelungen, die zumal auf den unsteten jugendlichen Sinn eine heilsame, die Zucht der Musik ergänzende Disziplin ausüben.

§ 62.

Die Technik.

1. Wenn der Betrieb der Künste von vornherein eine Beziehung auf die Bildung hat, so entbehrt die Beschäftigung mit dem Handwerk, als im Dienste des praktischen Bedürfnisses stehend, einer solchen und erhält sie erst, wenn in der Handarbeit das Gegenstück und die Ergänzung zur Kopfarbeit, in der technischen Fertigkeit das Komplement zur Gelehrsamkeit gesucht wird. Dieser Gesichtspunkt war den Griechen fremd, da ihnen körperliche Arbeit für unfrei und des Freien unwürdig galt, nicht aber den Römern, welche die Bildungsstudien mit dem Betriebe des von den Vorfahren überkommenen Landbaues für vereinbar hielten. Noch weniger schämt sich der christliche Sinn des Schaffens mit der Hand, und in den Regeln der älteren Orden werden den Mönchen ländliche und gewerbliche Arbeiten vorgeschrieben, nicht ohne die Absicht, damit ein Gegengewicht gegen die geistige Beschäftigung einzulegen. Die Gelehrtengeschichte berichtet aus verschiedener Zeit Fälle, daß Männer der Wissenschaft ein Handwerk erlernten und betrieben. Seitdem Rousseau gefordert, daß sich die Arbeiten des Körpers und des Geistes gegenseitig zur Erholung dienen sollen, und daß Landbau und Handwerk als wesentliche Erziehungsmittel zu behandeln seien, kehrt der Gedanke eines Arbeitsunterrichtes in den pädagogischen Unternehmungen, Theorien, Konfessionen vielfach wieder. Komensky verlangt eine Unterweisung in den wichtigeren Handwerken[1]), wie er auch im Orbis pictus deren Technik vor Augen stellt.

[1]) Did. magna 29, 6. XII.

Die Handarbeit soll dem Körper und dem sinnlichen Vermögen ihr Recht geben; sie soll die Gefährdung der Gesundheit durch einseitige, gesteigerte Kopfarbeit verhüten; aber auch der geistigen Gesundheit wird durch die manuelle Fertigkeit gedient. „In den Werkstätten", sagt Karl von Raumer, „lebt eine wortlose praktische Weisheit, von der sich die Schulweisheit vieler nicht träumen läßt; Künstler und Handwerker üben so manches, was für die Wissenschaft von größter Wichtigkeit ist, aber, von den Gelehrten unbeachtet, keine Stelle in der Wissenschaft findet. ..." „Durch Lesen lernt man das Tun nicht kennen, auch nicht durch Zusehen, Erklären- und Beschreibenlassen, sondern ganz vorzüglich durch Selbstüben. ..." „Erst sinnig üben und dann darüber nachdenken; instinktartige Kunst muß aller Kunde vorangehen. ..." „Es ist kaum zu berechnen, wieviel für die Gelehrten durch die Erlernung eines Handwerkes und überhaupt durch die Erwerbung von Kunstfertigkeiten gewonnen wäre, ja selbst dadurch, daß sie sich nur demütig entschlössen, von Künstlern und Handwerkern zu lernen"[1]).

Auch die Geschmacksbildung geht dabei nicht leer aus, es gibt „eine Poesie der Arbeit"[2]) und das Thema „Arbeit und Rhythmus" ist mit Recht zu einem psychologischen Untersuchungsgebiet gemacht worden[3]).

Als Vorbild des Lehrers stellt Komensky den Handwerker hin. In den Kapiteln 16 bis 19 der Didactica magna, welche davon handeln, wie der Unterricht erfolgreich, leicht, gediegen und ohne Zeitverlust zu gestalten sei, zieht er allenthalben das Vorgehen des Gärtners, Baumeisters, Malers, Schmiedes u. a. vergleichend heran, von denen man lernen könne, wie zu verfahren sei bei der Auswahl und Vorbereitung des Stoffes, der Wahl des Ausgangspunktes, dem gleichmäßigen Fortschritte, dem geduldigen Abwarten, der Vermeidung der Schwierigkeiten, der durchgängigen Verknüpfung der Manipulationen, der mehrfachen Ausnutzung einer jeden usw. Manche dieser Weisungen sind sehr sinnreich und werfen ein Licht auf die innere Verwandtschaft des Lehrgeschäftes mit der manuellen Arbeit.

2. Der Bildungswert eines Handwerks liegt im wesentlichen darin, daß es eine Reihe, man kann sagen, ein System von Bewegungen, Operationen, Griffen usw., bestimmt teils durch den Zweck der Arbeit, teils durch die Natur des Stoffes, in sich begreift, deren Ablauf der Lernende mit Geduld und Sorgfalt zu veranlassen hat. Mehr oder weniger zeigt das Handwerk eine gewisse Geschlossenheit seiner Handgriffe; es will ganz gefaßt und auf seinem eigenen Boden, in seiner besonderen Umgebung aufgesucht sein. Soll dem genügt werden, so ist freilich nur eine äußerliche Anfügung des Fertigkeitserwerbes an den Unterricht möglich, ein Abwechseln von Kopf- und Handarbeit ohne inneres Verhältnis beider zueinander.

Darin liegt ein Mangel, der sich um so mehr aufdrängt, wenn man darauf achtet, daß der Unterricht selbst mannigfache Antriebe zur Übung der Hand und Aufgaben für das technische Geschick mit sich bringt, also gar nicht

[1]) Geschichte der Pädagogik III³, S. 441 u. 446. — [2]) Vgl. den Vortrag des Verfassers in „Aus Hörsaal und Schulstube", S. 114—121. — [3]) In Karl Büchers gleichnamigem Buche, Leipzig 1899.

auf ein bestimmtes Handwerk hinweist, das jenen Aufgaben nur einseitig entsprechen könnte. Die Nachbildung der Formen mit dem Zeichenstifte wird oft zweckmäßig durch plastische Nachbildungen ergänzt; für die Stereometrie reichen Zeichnungen gar nicht aus, sondern muß der Körper in seinen drei Dimensionen hergestellt werden; in der Himmelskunde haben für den Schüler selbstgefertigte, einfache Apparate besonderen Wert; die Sprache der Landkarte wird um so besser verstanden und in Sachvorstellungen umgesetzt, wenn der Schüler gewisse typische Formen der Elevation selbst ausgeführt hat; die Gegenstände der Naturgeschichte gestatten ebenfalls noch andere Nachbildungen als die zeichnende, und schon in ihrer Behandlung zum Zwecke der Aufbewahrung usw. liegt ein technisches Element; die Naturlehre wird durch Herstellung primitiver Apparate mehr unterstützt als durch Demonstration vervollkommneter. Ein anstelliger Sinn und eine geschickte Hand können dem Unterricht eine Menge Lehrmittel zuführen, die ihn um so mehr fördern, als sie aus ihm selbst herauswachsen. Schließlich ist jede Art von Fertigkeitserwerb für die Bildung von gewissem Werte, wie es jede Art von Kenntniserwerb ist, und wenn innerhalb der richtigen Grenzen die Polymathie ihre Berechtigung hat, so gilt das gleiche von einer Polytechnie, die sich allerdings noch mehr hüten muß, an den Homerischen Margites zu erinnern, von dem es heißt: „Viele Gewerbe verstand er, doch schlecht verstand er sie alle."

3. So wiederholen sich hier auf diesem untergeordneten Gebiete die großen Gegensätze der Bildung: vertiefende Beschränkung und Vielseitigkeit, Geschlossenheit und Ausgreifen nach verschiedenen Richtungen [1]).

Man hat die Aufgabe, die manuellen Fertigkeiten in den Unterricht einzuführen, von verschiedenen Seiten her in Angriff genommen. An den Mädchenschulen wird Unterricht in den weiblichen Handarbeiten erteilt, aber ohne Verbindung mit dem sonstigen Unterricht. An den Volksschulen sind weitgreifende Versuche mit der Einführung eines Arbeitsunterrichtes gemacht worden; zur Beurteilung der Erfolge müssen sich Pädagogen und Nationalökonomen zusammentun. Wenn dieser Unterricht die Pestalozzische Idee eines ABC der Fertigkeiten im unmittelbaren Dienste des praktischen Bedürfnisses zu verwirklichen unternimmt, so hat Fröbel sie in seinem Kindergarten von einem höheren Gesichtspunkte fortgebildet. Die Fröbelschen Beschäftigungen entsprechen zum Teil sehr wohl der Aufgabe, Hand und Auge, Formensinn und Geschmack zugleich zu bilden; allein das Gute ist mit Minderwertigem gemischt, und ein falsches Streben nach Systematik beeinträchtigt die Anwendung, so daß manche treffliche Anfänge nicht über die Spielerei hinauskommen; auf eine Verbindung mit dem Unterricht wird ebenfalls nicht Bedacht genommen. Auf letzteres legen die Versuche, welche von der Herbartschen Schule ausgingen, das Hauptgewicht. Herbart schätzt die Technik, weil sie „sehr wichtige Mittelglieder zwischen den Auffassungen der Natur und der menschlichen Zwecke liefert"; jeder Mensch solle seine Hände brauchen lernen, weil „die Hand ihren Ehrenplatz neben der Sprache hat, um den Menschen über die Tierheit zu erheben" [2]).

---

[1]) Vgl. oben § 39, 2. — [2]) Umriß pädag. Vorl. § 259, Pädag. Schr. Bd. II, S. 628.

Die Schulwerkstatt, wie sie Ernst Barth mit Glück ins Leben gerufen hat, empfängt ihre Aufgaben von dem gesamten Unterricht, am nächsten aber stehen die technischen Beschäftigungen mit dem Zeichnen und der Naturkunde in Verbindung; für die Übungen gilt die Handwerkstechnik als Richtschnur. Sollten sich in dieser Richtung Traditionen der Unterweisung ausbilden, so würden sich damit am ehesten die beiden Seiten des Bildungswertes der Technik vereinigen lassen.

§ 63.

Die Gymnastik.

1. Gleich der Technik dient die Gymnastik dazu, den Körper zu kräftigen und damit ein Gegengewicht gegen einseitige Geistestätigkeit einzulegen; allein jene ist dieser in einem Punkte überlegen, indem sich bei ihr die aufgewandte Kraft zur Arbeit gestaltet und in einem Werke sammelt und gleichsam verdichtet, während der Gymnastik die Beziehung auf ein Objekt fehlt. In diesem Betrachte sind Schraubstock und Amboß erziehender als Barren und Reck.

In anderer Hinsicht aber ergänzen die gymnastischen Fertigkeiten die technischen. Sie kommen dem Bedürfnis der Jugend mehr entgegen als diese; sie machen weniger Ansprüche an die Geduld und Ausdauer und gewähren darum mehr Erholung und Erfrischung; sie können den Körper vielseitiger durcharbeiten als die Handfertigkeiten und gewinnen dadurch einen ästhetischen Wert, der die Griechen bestimmte, die gymnastische Kunst der musischen an die Seite zu stellen. Doch hängt dieser veredelnde Einfluß auf die Persönlichkeit von der Art des Betriebes ab, und erhitzte Turnerei ist weit entfernt, anmutige Gewandtheit zu geben. Der praktische Beziehungspunkt der Gymnastik ist die Waffenfähigkeit, welcher sie vorzuarbeiten vermag. Daß sie dabei mehr als ein leibliches Können zu erzeugen vermag, haben wieder die Griechen erkannt; Platon lehrt, daß sie unentbehrlich sei, indem sie gegenüber dem Zuge zum Forschen und Wissen — dem *φιλόσοφον* —, welcher einseitig erfolgt, „die Kraft aus den Gliedern schmelzen würde", das Temperament und den persönlichen Mut — das *θυμοειδές* — pflege und entwickele [1]). — Indem die Gymnastik zu gemeinsamem Betriebe geeignet ist, läßt sie sich zur Schule des Gemeinsinnes machen; wie der Turnplatz zur Stätte des patriotischen Geistes erhoben werden konnte, dafür bietet die Geschichte der Freiheitskriege ein schönes Beispiel.

2. So alt die Gymnastik ist, so fehlen uns doch Traditionen für ihren Schulbetrieb. Seit Hieronymus Mercurialis die antike Gymnastik im Zusammenhange dargestellt und empfohlen, haben die Gesichtspunkte bei ihrer pädagogischen Verwendung mehrfach gewechselt. Die Philanthropinisten legten das Hauptgewicht auf die Kräftigung des Körpers und die Ergänzung der Kopfarbeit, Jahn und seine Anhänger auf das national-patriotische Moment, welches, mit dem militärischen zusammenhängend, später gegen dieses zurücktrat. Daneben

[1]) Plat. Rep. III, p. 410.

suchten die Orthopädie, das hygienische Turnen und die streng systematische Gymnastik ihre eigenen Wege. Das Schulturnen nahm von allen diesen Richtungen an, nicht ohne in Mißgriffe zu verfallen. Auch arge Überschätzungen machten sich geltend; die Vertreter der muscular education, einer Frucht des englischen Utilitarismus, sehen in der körperlichen Bildung den Fußpunkt einer ganzen Erziehungsreform.

Nicht in dieser, wohl aber in einer anderen Beziehung können wir für die Gestaltung des Turnunterrichtes von den Engländern lernen, da bei ihnen die Gymnastik Traditionen und Popularität bewahrt hat, und in dieser Richtung sind schätzbare Versuche: die Jugendspiele und Verwandtes unternommen worden. Selbst den Sport hat man als Mittel zur Willensstärkung gepriesen. Die gymnastischen Spiele sind mehr wert als ein noch so fein ausgeklügelter Kursus des Schulturnens; in ihnen sind Bewegungen und Kraftbetätigungen zu verständlichen und ansprechenden Aufgaben verknüpft; das Kommando ist durch die Spielregel ersetzt, welche Kraft und Lust diszipliniert, ohne sie zu verkürzen; statt des Lehrers walten die geübteren Mitspieler; der traditionelle Charakter solcher Spiele läßt sie als ein Gut auffassen, zu dessen Bewahrung die Jugend sich berufen fühlt, und wirklich ist hier ein Stück Volkstum in ihre Hand gelegt.

Vierter Abschnitt.

Die Bildungsarbeit.

I. Die Organisation des Bildungsinhalts. Der Lehrplan.

§ 64.

Begriffsbestimmungen und Vorblick.

1. Die geistigen Güter, welche den Inhalt der Bildung ausmachen, sind, ähnlich den materiellen Gütern, Gegenstand des Verlangens, Suchens, Erwerbens einerseits und des Darbietens, Vermittelns, Übertragens andererseits. Diese geistige Güterbewegung läßt sich in doppelter Weise betrachten: entweder im ganzen, mit Rücksicht auf die sozialen Faktoren, welche sie mitbestimmen, und auf die Institutionen, in denen sie sich Körper gibt, oder im einzelnen mit Rücksicht auf das Individuum, welches an jenen Gütern Anteil sucht und damit Bildung erwirbt. Indem wir, unserem Plane entsprechend[1]), die soziale Ansicht der Sache dem Abschnitt über das Bildungswesen vorbehalten, fassen wir hier den Erwerb der Bildung durch das Individuum unter der Mitarbeit anderer Individuen ins Auge.

Wir verstehen unter Bildungserwerb jeden geistigen Erwerb, welcher mit der Bildung in näherer oder entfernterer Beziehung steht. Ein solcher Erwerb kann entweder ein geistiger Inhalt oder eine psychische Bestimmtheit sein. Der Begriff des inhaltlichen Bildungserwerbes kann als gleichbedeutend mit dem des Lernens angesehen werden. Zwar decken sich beide Begriffe nicht vollständig, indem das Lernen auch von anderen als Bildungszwecken bestimmt wird, womit aber nicht ausgeschlossen ist, daß es in seinen Wirkungen eine wenn auch entfernte Beziehung zur Bildung gewinne. Der Erwerb psychischer Bestimmtheiten läßt sich von dem inhaltlichen Bildungserwerb in der Betrachtung nicht trennen, denn wenn solche Bestimmtheiten überhaupt erworbene oder durch Erwerbung mitbedingte sind — im Gegensatz zu solchen, wie sie Geschlecht, Alter usw. mit sich bringen —, so stehen sie immer mit einem inhaltlichen Erwerbe in Verbindung. Somit ist das Lernen diejenige Tätigkeit, auf welche der ganze Bildungserwerb unmittelbar oder mittelbar zurückgeht.

---

[1]) Oben, Einl. IV, 8.

Aller Bildungserwerb geht von einem Inhalt aus, aber der Geist kann zu demselben eine verschiedene Stellung nehmen. Ein unmittelbares Ergreifen des geistigen Inhaltes findet statt beim Erwerb von Kenntnissen, bei der Gewinnung von Wissen; wird dagegen eine Fertigkeit, ein Können erworben, so sind gewisse Tätigkeiten das nächste Objekt des Aneignens, allein diese gehen beim menschlichen Können immer auf einen geistigen Inhalt zurück, der so das entferntere Objekt bildet. Bei Fertigkeiten, wie Sprechen, Reden, Schreiben, Rechnen, Singen, Zeichnen, liegt jener Inhalt so nahe, daß sich hier der Erwerb der Fertigkeit mit der Gewinnung von Kenntnissen verbindet; bei vorwiegend körperlicher Fertigkeit ist es aber doch auch ein Zweck, ein Gedanke, welcher die Bewegungen bestimmt und gruppiert, also ein geistiger Inhalt, durch dessen Mitaneignung sich das Lernen von der Dressur unterscheidet.

Kenntnisse und Fertigkeiten stimmen darin überein, daß sie den direkten Gegenstand des Lernens ausmachen; an andere Momente der Bildung dagegen reicht dasselbe nicht direkt heran, sondern es entbindet nur Funktionen, welche jene Momente hervorbringen. So werden Erkenntnisse, Einsicht, Weltanschauung, Geschmack, Takt, Gesinnung usw. nicht gelernt, wohl aber deren Aneignung durch das Lernen vermittelt.

Ein weiterer wichtiger Unterschied ist damit gegeben, daß das Lernen sich an seinen Inhalt mit geringerer oder größerer Strenge bindet. Es gibt einen Bildungserwerb durch Anschauung, Beobachtung, Erfahrung, vermittelt durch Gespräch und Lektüre, begründet auf Lebensgemeinschaft, Umgang, Verkehr, welcher das eigentliche Lernen einleitet, begleitet, fortführt, ergänzt. Wir können ihn den freien Bildungserwerb nennen, nicht in dem Sinne von Freiwilligkeit — denn auch die auf Bildungserwerb gerichtete Arbeit kann und soll freiwillig sein —, vielmehr in dem Sinne der freien Stellung des Subjektes zu dem Inhalt, von welchem es nur gewisse Momente assimiliert, während die Bildungsarbeit sich an ihren Inhalt bindet, um ihn nach Möglichkeit vollständig und gründlich zu bewältigen. Obwohl sie den Bildungserwerb nicht allein vermittelt, kann doch die Untersuchung des ganzen Gebietes nach ihr den Namen führen, da sie doch immer den festen Kern aller einschlägigen Betätigungen bildet.

2. Der Bildungserwerb wird vom Individuum selbsttätig, aber unter Mitwirkung anderer vollzogen. Beim eigenen Anschauen, Beobachten, Erfahren liegt diese nicht sichtlich vor, fehlt aber darum doch nicht, denn bei diesen Tätigkeiten ist die Einwirkung anderer doch immer mitbestimmend, und durch eine solche gelangt das Individuum allererst an die Schwelle des selbsteigenen Tuns. Beim freien Bildungserwerb ist die Mitwirkung anderer vorwiegend eine unbeabsichtigte, vielfach sogar eine unbewußte. Bei der Bildungsarbeit ist sie am meisten durchgreifend und eindringend. Sie kann hier eine persönliche sein, wie die des Lehrenden, aber auch eine unpersönliche, wie die des Schriftstellers, dessen Werk dem Studium zugrunde gelegt wird, oder des Organisators der Schule. In den Umkreis dieser Vermittelungen fällt nun der Begriff des Lehrens, nach welchem unser ganzes Untersuchungsgebiet den Namen erhalten hat.

Sucht man nach einer Definition des Lehrens, welche die beste Handhabe zur Vergleichung dieser Tätigkeit mit verwandten gewährt, so erscheint diejenige als die geeignetste, welche von dem Merkmale des Darstellens ausgeht: Lehren ist die Darstellung eines geistigen Inhaltes zum Zwecke der Aneignung desselben durch andere. Das Darstellen hat der Lehrende gemeinsam mit dem Dichter, dem Schriftsteller, dem Redner. Aber der Dichter stellt dar, um zu erheben, zu erfreuen, zu unterhalten usw., geht also zunächst auf gewisse Wirkungen im Subjekt aus; beabsichtigt er aber auch, daß der dargestellte Inhalt angeeignet werde, so lehrt er zugleich; Analoges gilt von aller schriftstellerischen Tätigkeit. Der Redner will durch seine Darstellung gewinnen, bestimmen, Willensakte veranlassen; auch ihm ist der Stoff zunächst Mittel; betrachtet er aber denselben zugleich als einen zur Aneignung darzubietenden Inhalt, so ist er ein lehrhafter Redner, wie dies z. B. vom Prediger gilt. Bei dem Lehrenden steht der Inhalt und das Bestreben, denselben anderen zu eigen zu geben, in erster Linie; daß damit auch Bestimmtheiten des Subjektes hervorgerufen werden, ist dabei nicht ausgeschlossen, aber ein weiter zurückliegender Erfolg.

Einer genaueren Betrachtung erscheint jedoch diese Definition nicht ganz entsprechend, weil sie zu eng ist, und zwar dies in doppelter Beziehung. Es sind dabei einmal die Fertigkeiten, die doch einen Gegenstand des Lehrens bilden, nicht einbegriffen, weil bei ihnen zwar ein geistiger Inhalt in Betracht kommt, aber nicht dargestellt wird; zum anderen sind gewisse Formen des Lehrens nicht einbegriffen, bei denen der Inhalt ebenfalls nicht dargestellt, sondern so damit operiert wird, daß der Hörende ihn selbst ergreift oder findet (heuristisches Verfahren). In beiden Fällen liegt nur die Vermittelung des Aneignens eines Inhaltes vor, und diese muß dahin näher bestimmt werden, daß sie nicht durch Dazwischentreten anderer Glieder stattfindet, sondern eine direkte ist. Danach müssen wir also sagen: Jemand lehren heißt: ihm die Aneignung eines geistigen Inhaltes direkt vermitteln. Dieses Vermitteln geschieht bei Wissensinhalten gemeinhin durch Darstellung, bei dem heuristischen Verfahren durch zweckentsprechendes Operieren, bei den Fertigkeiten durch Veranlassung von Tätigkeiten, welche in einem Inhalt Ziel und Maß haben.

3. Lehren ist Lernenmachen; aber es gibt ein Lernen ohne Lehrer, welcher Art das Studium ist, das Lernen aus Büchern; aber es gibt auch ein Lernen ohne Lehre; derart ist, was wir als freien Bildungserwerb bezeichneten. Aber auch nicht jedes Lehren hat ein Lernen zum Erfolge, vielmehr bedarf es dazu des Willens, das von dem Lehrenden Dargebotene sich anzueignen.

Wenn mit dem Lehren die Obsorge verbunden ist, daß ihm der Wille zu lernen entspreche, so nennen wir es Unterrichten. Im Unterricht ist die lehrende Tätigkeit gesteigert, verdichtet; zu dem Darstellen kommen das Einprägen, Einüben, Abfragen, Verbessern und verwandte Operationen hinzu; zudem schließt der Unterricht ein Element der Zucht in sich, indem der Unterrichtende anordnet, aufgibt, kontrolliert usw. — Die Universität ist die Stätte der Lehre, die Schule die des Unterrichts. Der Dozent hat seine Wissenschaft zu lehren wohl mit Rücksicht auf seine Zuhörer, aber ohne Ver-

antwortung für deren Fortschritte. Die Aufgabe des Schulmannes geht über das Lehren hinaus, wenngleich ihm der Sprachgebrauch den Namen des Lehrers gibt; er hat zugleich für die Aneignung des Lehrstoffes durch die Schüler zu sorgen und die dazu dienenden Mittel anzuwenden; unterläßt er dies, so sagt man tadelnd, er doziere bloß; heißt es dagegen, er schulmeistere, so trifft der Vorwurf nur die pedantische Art der Anwendung der Mittel. Der Lehrende macht einen Inhalt des Wissens oder Könnens zugänglich; der Unterrichtende arbeitet denselben in die Köpfe der Schüler hinein. In dem Sprachgebrauch, nach welchem man etwas lehrt, aber in etwas unterrichtet, kann man den Hinweis darauf erblicken, daß der Unterricht sich mitten in den Gegenstand hineinstellt, während das Lehren ihn nur übermittelt. Es gibt eine Kunst zu lehren, der Unterricht hat außerdem eine Technik, und der Unterrichtende soll sich auf beide verstehen. Es gibt eine Gabe zu lehren, ein donum didacticum; das Talent zu unterrichten deckt sich damit nicht ganz, es liegt in ihm etwas von dem, was man scherzend den Schulmeistertrieb genannt hat[1]).

4. Der Lehrende hat den Inhalt, welchen er darstellt, der Unterrichtende die Materie, mit welcher er arbeitet, zum Zwecke der Aneignung durch die Lernenden zu gestalten; dabei liegt ihm aber nicht ein roher Stoff, sondern ein mehr oder weniger geformter Inhalt vor. Die Wissenschaft oder die Kunst, der jener Inhalt angehört, und die Tradition des Lehrbetriebes haben demselben schon eine bestimmte Form gegeben, welche ihn als die Abfolge eines Lehrganges oder als ein Lehrbuch oder als ein Lehrmittel anderer Art erscheinen läßt. Wir nennen diese Gestaltung des Lehrstoffes, welche dessen Verarbeitung durch den Lehrenden vorausgeht, die didaktische Formgebung und unterscheiden sie von dem Lehrverfahren, als der von dem Lehrenden oder Unterrichtenden selbst ausgehenden gestaltenden Tätigkeit.

Der Gegenstand dieser Formgebung sind die einzelnen Lehrfächer oder Bildungsdisziplinen. Die Wege der didaktischen Formgebung gehen also, da ihre Stoffe verschieden sind, zunächst auseinander; aber die Bildungsdisziplinen machen erst in ihrer Verbindung den Inhalt der Bildung aus, und diese Verbindung ist Gegenstand einer Gestaltung höherer Ordnung, deren Ergebnis bei Durchführung der Betrachtung bis zur Anwendung auf gegebene Verhältnisse, der Lehrplan, das Studiensystem, der Bildungsgang ist. Um den organischen Charakter, den diese Gestaltung haben soll, auszudrücken, bezeichnen wir sie als die Organisation des Bildungsinhaltes. Didaktische Formgebung und Organisation des Bildungsinhaltes sind nun ebenfalls Vermittelungen des Bildungserwerbes, aber weiter zurückliegende als Lehre und Unterricht; die letzteren sind direkte Vermittelungen, jene dagegen indirekte.

Das Verhältnis der drei Stufen der didaktischen Vermittelung: Technik, Formgebung und Organisation, oder: Lehrverfahren, Lehrgang und Lehrplan, kann durch analoge Stufen der künstlerischen Gestaltung veranschaulicht werden; die didaktische Technik gleicht der Fertigkeit, die Mosaikstifte zu wählen und zu

---

[1]) Oben § 31, 3.

setzen; die Formgebung bestimmt die Figuren, welche dabei herauskommen sollen, der Lehrplan weist das ganze Gemälde auf, dem die einzelnen Figuren angehören sollen.

Für die drei Stufen ist die verschiedene Stellung bezeichnend, welche sie zu dem Objekt und Subjekt[1]) einnehmen. Bei der ersten Stufe ist die Aufmerksamkeit zumeist dem Objekt zugewandt; für den Lehrenden gilt in erster Linie die materielle Maxime: „Lehre so, daß das Gegebene gelernt werde"; für denjenigen, welcher einen Lehrgegenstand im ganzen gestaltet, ist dessen Bildungsgehalt das Hauptaugenmerk, und er hat denselben so viel als möglich zur Geltung zu bringen; endlich für denjenigen, welcher den ganzen Unterricht organisiert, ist die formale Maxime vor allem maßgebend, welche fordert, daß alles Einzelne in dem Gesamtwachstum seine rechte Stelle einnehme und in der Förderung der ganzen geistigen Kraft seinen Beziehungspunkt suche, der seinerseits auf den sittlichen als den endgültigen hinweist.

5. Für die Darstellung der Bildungsarbeit lassen sich zwei Wege einschlagen. Man kann entweder von dem Bildungserwerbe ausgehen, wie ihn das Individuum vollzieht, also vom Lernen, und von da fortschreiten zu der Mitarbeit anderer, also zum Lehren, und zu den indirekten Vermittelungen; oder aber man kann von diesen Vermittelungen ausgehen, und zwar am zweckmäßigsten von der weitgreifendsten Vermittelung, also von der Organisation des Bildungsinhaltes, woran sich die Erörterung der didaktischen Formgebung und dann jene der didaktischen Technik anschließt, wobei zu zeigen ist, wie jede der Vermittelungen der individuellen Bildungsarbeit entgegenkommt.

Der erstere Weg hat den Umstand für sich, daß, psychologisch angesehen, das Lernen die Voraussetzung des Lehrens bildet und somit die Bedingungen, unter denen das Lernen erfolgt, Normen für Lehre und Unterricht abgeben. Der zweite Weg hat dagegen den Vorteil, von vornherein das ganze Gebiet übersehen zu lassen; dies ist aber von besonderer Bedeutung, weil beim Unterricht wie bei der Unterrichtslehre die Tendenz zu spezialisieren vorwiegt. Es gilt, das Gemälde zu kennen, ehe man die Figuren ins Auge faßt und die Mosaikstifte zusammenfügt. Es ist hier das Wort des Aristoteles zu beherzigen: „Der Natur der Sache nach muß, was für einen einzelnen Teil geschehen soll, nach dem bestimmt werden, was für das Ganze zu geschehen hat"[2]).

Wir schlagen den zweiten Weg ein, auf welchen zugleich der Zusammenhang unserer Darstellung hinweist, indem sich die Betrachtung der Organisation des Bildungsinhaltes unmittelbar an die im vorangegangenen Abschnitte gewonnene Übersicht desselben anschließt[3]).

---

[1]) Oben § 40, 1 und 2. — [2]) Arist. Pol. VIII, 1: *ἡ ἐπιμέλεια πέφυκεν ἑκάστου μορίου βλέπειν πρὸς τὴν τοῦ ὅλου ἐπιμέλειαν.* — [3]) Zu dem Folgenden vgl. des Verfassers Vortrag: „Der Aufbau des Unterrichts" in „Der I. pädagog. katech. Kurs in Wien 1905", S. 20—27.

§ 65.

Die ethische Konzentration des Bildungsinhaltes.

1. „Unser Grundsatz ist, daß die Jugend, die wir bilden wollen, nichts zu lernen unternehme, was nicht zielgemäß ist und nicht dahin ausläuft, wohin alles gerichtet sein muß“ [1]). Als das eine Ziel, welches Platon damit aller Bildung vorzeichnet, bestimmt er aber das höchste Gute, welches zugleich das höchste Gut und der Höchste und Gute ist [2]). Den Weg dazu erblickt er in einer ansteigenden Reihe von Bildungsmitteln, deren erstes Glied die musische Kunst ist, welche innerhalb der sinnlichen Welt die edlen Regungen des Gemütes wecken soll; das zweite Glied bildet die Mathematik, welche im Sinnlichen den Gedanken aufzuweisen hat, und das dritte die Dialektik, welche den Gedanken in seinem eigenen Reiche aufsuchen soll [3]). Von ihr aus muß, was vorher vereinzelt dargeboten wurde, in seiner Verbindung überblickt werden, wodurch die gegenseitige Verwandtschaft der Erkenntnisinhalte zum Verständnisse kommt [4]).

Damit sind alle Momente bezeichnet, welche für die Organisation des Bildungsinhaltes in Betracht kommen: der sittlich-religiöse Endzweck, die psychologische Stufenfolge des Unterrichts und die Wechselbeziehung der Unterrichtsstoffe. Wir wollen unsere Erörterungen an die platonischen Aufstellungen anschließen, welche durch ihren Zusammenhang mit einer erhabenen Weltanschauung hohen Wert und durch ihre Einwirkung auf das antike und christliche Bildungswesen so große geschichtliche Bedeutung besitzen, daß sie noch heute nachwirken [5]).

Wenn Platon den sittlichen Zweck der Bildung nachdrücklich betont und durchgängig geltend macht, so schließt sich ihm unter den neueren Denkern Herbart am meisten an, der in seiner denkwürdigen Jugendschrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ [6]) die Sittlichkeit als den ganzen Zweck der Erziehung hinstellt und den Unterricht dazu beruft, ein Weltbild zu zeichnen, aus welchem die Grundverhältnisse des Schönen und Guten allenthalben den Geist ansprechen, so daß die durch sie wachgerufenen Urteile eine Macht in der Seele werden, stark genug, um dem Egoismus das Steuer zu entwinden. Als Ausgangspunkt wählt Herbart die Familie als „das Schönste und Würdigste im Sichtbaren“, um von da aufwärts und abwärts fortzuschreiten, wobei „sich nach jener Seite das übersinnliche Reich öffnen muß“. Aufwärts gibt es nur einen Schritt, zu Gott, „dem reellen Zentrum aller praktischen Ideen“; „er fülle den Hintergrund der Erinnerung, bei ihm lange alle Besinnung zuletzt an, um in der Feier des Glaubens zu ruhen“. Abwärts öffnet sich eine unendliche Weite und Tiefe, aber es treten zwei Reihen hervor, welche der Unterricht jenem höchsten Punkte entgegenzuführen hat: Erkenntnis und Teilnahme. Für die Teilnahme liegt, wie Herbart erörtert, der Anfangspunkt im Altertum, wo durch die homerischen

---

[1]) Plat. Rep. VII, p. 530. — [2]) Ibid. VII, p. 509. — [3]) Ibid., p. 522, § 9. — [4]) Ibid., p. 537. — [5]) Vgl. oben § 9, 5 f.; § 16, 3 f.; § 19, 1. Unten § 67. — [6]) Pädagogische Schriften, Bd. I, S. 271 f.

Gedichte ein lichter Punkt für die gesamte Nachwelt fixiert worden ist. Am Faden der Geschichte tritt eine Menge von Charakteren herein, jeder womöglich durch seine ersten klassischen Beschreiber beleuchtet. Den Stoff, welchen die alten Dichter und Historiker dargeboten, sollen moralische und Religionsvorträge verarbeiten helfen, wobei sich die sittlichen Unterscheidungen fortdauernd schärfen. Auf seiten der Erkenntnis tritt demgegenüber in steigender Deutlichkeit der Begriff der Natur hervor, deren Gesetzmäßigkeit die strenge Disziplin der Mathematik verstehen lehrt.

2. Wir können uns den Herbartschen Ausgangspunkt und die Teilung der Wege bei demselben wohl aneignen, aber wir erblicken noch einen dritten Weg, zwischen jenen beiden gelegen, zu dem man, von der Familie geradeaus schreitend, gelangt: wir erweitern das Haus zur Heimat, zum Volke, zum Vaterlande und gewinnen dadurch eine Reihe sozialer Verbände und sittlicher Güter, welche der Bildungsarbeit ebensowohl Zielpunkte gewähren, als Quellen für ihren Stoff eröffnen. Das Gebiet, das sich aufwärts eröffnet, benennen wir mit dem konkreten Namen des Christentums, welcher mehr als abstrakte und abgeblaßte Bezeichnungen verbürgt, daß uns von der Fülle von idealen Momenten und Gütern, die hier vorliegt, nichts entgehe. In dem abwärts liegenden Gebiete fügen wir zu dem Momente der Erkenntnis das der Gestaltung hinzu und ziehen damit neben der Wissenschaft die Kunst heran; zu dem Momente der Teilnahme aber lassen wir das der Hingebung treten[1]); zugleich lehnen wir eine wenn auch mittelbare Beziehung der Bildung auf den Beruf, die gesellschaftliche Funktion des Menschen, nicht ab[2]). Dadurch gewinnen wir den Vorteil, dem zu gestaltenden Bildungsinhalt außer dem engsten der sittlichen Verbände, der Familie, zugleich die weiteren: das Gemeinwesen, die Gesellschaft, die Kirche, zu Beziehungspunkten zu geben und das Verhältnis zur Geltung zu bringen, daß die Herausbildung des sittlichen Bewußtseins mit der Hineinbildung in die sittliche Welt Hand in Hand geht. Wenn Herbart Erkenntnis und Teilnahme als zwei parallele Reihen auffaßt, so möchten wir die Begriffe: Hingebung, Teilnahme, Erkenntnis nebst Gestaltung lieber als Zonen oder Ringe denken, welche sich wachsend um einen Mittelpunkt legen.

Dieser Mittelpunkt ist der sittlich-religiöse Zweck; der ihn zunächst umschließende Ring das Gebiet des Bildungsinhaltes, welches das Gemüt bis zur Hingebung erwärmen kann und soll; derart sind aber die Religion einerseits und die heimatlich-vaterländischen Stoffe andererseits; wir können mit O. Frick beide als auf die Heimat bezogen ansehen, jene auf die ewige Heimat des Gottesreiches, diese auf die natürliche und geschichtliche Heimat[3]). Die Heimat aber ist mehr als Gegenstand des Interesses und der Teilnahme, sie ist ein Gut, dem sich das Verlangen zuwendet, die Stelle, in welche sich die Wurzeln des sittlichen Bewußtseins unmittelbar einsenken. Um diesen engeren Bezirk oder Ring legt sich der weitere herum, welcher sich aus den Bildungsinhalten zusammensetzt, die dem Geiste ideale Momente zuführen und zugleich

[1]) Vgl. oben § 41, 5. — [2]) § 37, 2 und 39, 3. — [3]) O. Frick, Die Möglichkeit der höheren Einheitsschule, 1887, S. 16, in den Schriften des deutschen Einheitsschulvereins I. Vgl. Lehrproben und Lehrgänge, Heft 12, S. 1 f.

in dem Gemüte die Teilnahme zu pflanzen vermögen; und um diesen wieder der äußerste, welcher jene Lehrgebiete umfaßt, deren Ertrag zunächst dem Wissen und Können zugute kommt und das Gemüt nur vermittelterweise erreicht.

3. Aus diesem abgestuften Verhältnisse des Bildungsinhaltes zu dem obersten Zwecke der Bildung ergibt sich für die Gestaltung desselben eine Reihe von Folgerungen, denen unter allen die Organisation des Bildungsinhaltes betreffenden Vorschriften der erste Rang zukommt.

Der Religionsunterricht hat eine zentrale Stellung; der Weltanschauung, welche er begründet, sollen sich die anderen Lehrfächer konformieren; seine Lehren und Impulse sollen in ihnen Widerhall und Bestätigung finden. In diesem Sinne ist die Religionslehre nicht ein Lehrzweig neben anderen, sondern ein Stamm, der alle Zweige trägt. Der christliche Lehrinhalt hat auch darin etwas Universales, daß er die Verknüpfung mit verschiedenen Wissensstoffen nicht bloß verträgt, sondern auch verlangt und sich dieselben zu assimilieren weiß. Im Unterrichte gestaltet sich dieser Inhalt vielfach: als Erklärung der Aussprüche der Heiligen Schrift, als biblische und Kirchengeschichte, als systematische Darlegung der Glaubens- und Sittenlehre und als Lehre vom Kultus. Damit sind aber ebensoviele Beziehungen zu anderen Gebieten gegeben, und zwar zur Sprachkunde, zur Geschichte, zur Philosophie und zur Dicht- und Tonkunst. Im christlichen Altertume war der Antrieb, die Religionslehre nach diesen Seiten hin gleichsam durch Außenbauten zu erweitern, so stark, daß sich die Theologie die antike Grammatik, Rhetorik und Dialektik angliederte und die Geschichtschreibung dienstbar machte, während sich der Kultus die vorgefundenen Dichtungsformen und Sangesweisen assimilierte [1]). Damals war das Christentum darauf angewiesen, sich einen ganzen Bildungsinhalt zu erzeugen, heute ist die Aufgabe die, daß es einen vorhandenen, ihm mehr oder weniger indifferenten Inhalt mit dem eigenen Ideenkreise in Kontakt setze. Zu dem klassischen Altertume hat es eine innere Beziehung, da ihm die Sprache der Römer und die Weisheit der Griechen mehr sind als Außenwerke; der Unterricht tut nur zu wenig, um diese Beziehungen zur Geltung zu bringen. Eine Zusammenstellung christlicher und antiker Aussprüche, welche geeignet sind, einesteils die Übereinstimmung, andernteils die Unterschiede der beiden Grundanschauungen zum Verständnis zu bringen, sollte den Anhang jedes Religionslehrbuches bilden [2]). Zu zusammenhängenderen Besprechungen gibt die Erklärung platonischer und ciceronischer Dialoge und sophokleischer Stücke Anlaß; aber erst ein philosophischer Unterricht gibt den rechten Abschluß für dieselben [3]).

Die Nationalliteraturen der modernen Völker haben eine Periode, in welcher sich das christliche und das nationale Wesen innerlich und harmonisch

[1]) Vgl. oben § 16, 2. — [2]) R. Schneiders „Christliche Klänge aus den griechischen und römischen Klassikern" 1865 ist dankenswert, aber unzweckmäßig angeordnet und ohne Sichtung des Materials ausgeführt; der Versuch von Spieß, den *Λόγος σπερματικός* — in dem so betitelten Buche — zusammenzufassen, ist noch weniger glücklich. Verwiesen sei auf des Verfassers Vortrag: „Der religiöse Gehalt der antiken Götterlehre" in „Aus Hörsaal und Schulstube", S. 60—70, und auf die Geschichte des Idealismus II, § 48: Antike und christliche Gottesanschauung, und § 54: Der christliche Idealismus als Vollendung des antiken. — [3]) Oben § 54, 3.

durchdringen, und die Schöpfungen derselben bilden das Bindeglied zwischen den beiden Elementen unserer innersten Zone. Dieser Art ist die Poesie des Mittelalters, der Zeit, da der Dichter manches Buch zur Hand nahm, „ob er darinnen etwas fände, das man gerne lesen möchte und Gottes Ehre daraus vernehmen", und dieses niederschrieb, „damit, wer nach seinem Tode es sagen höre oder lese, des Schreibers gedenke und Frieden wünsche seiner Seele". Das in dieser Poesie liegende, noch die späten Nachkommen ergreifende Volkstum macht sie zu einem der wirksamsten, allen Lebensaltern zugänglichen Bildungsmittel. „Die Naturpoesie", sagt Jakob Grimm mit Bezug auf die Volksdichtung, „ist ein lebendiges Buch, wahrer Geschichte voll, das man auf jedem Blatt mag anfangen zu lesen und zu verstehen, nimmer aber auslieſt, noch durchversteht." Sie bietet der früheren Jugend das Kinderlied, den Kinderspruch, das Märchen; den folgenden Jahren die Sage, die volkstümliche Legende, die Erzählung aus der Vorzeit; der reiferen Jugend die Heldenbücher und echten Rittergeschichten, dem erwachenden literargeschichtlichen Interesse die Sagenkreise und die von ihnen bedingten Gruppen von Dichtungen; am Volksliede und am Sprichworte können sich alle Altersstufen erfreuen und bilden. Der Unterricht in der heimischen Poesie muß seine breite Basis haben in der eigentlichen Volksdichtung, in Schöpfungen der neueren Dichtungen, welche im Tone jener gehalten sind, und in Bearbeitungen von Werken des Mittelalters; in die neuere Kunstdichtung, welche auf dem Altertume fußt, hat er erst einzutreten, wenn die Lektüre der alten Autoren schon im Zuge ist; das Verfolgen jener führt aber wieder auf das Mittelalter zurück, dessen literarische Wiederentdeckung sich zeitlich an den ausgehenden Klassizismus anschließt.

Die nationale Dichtung und die mit ihr verwachsene Muttersprache sind diejenigen Güter des Volkstums, die in das Gebiet des Unterrichts fallen; die übrigen: Traditionen und Sitten werden im Leben und durch das Leben übertragen. Das Leben ist auch das eigentliche Vehikel für den Vaterlands- und Heimatssinn; Erlebnisse und lebendige Tradition kann hier der Unterricht nicht ersetzen; was er zu ihrer Verstärkung und Ergänzung tun kann, gehört mit in seine innerste Zone, in welche in dieser Hinsicht Geschichte, Weltkunde und selbst Naturkunde hineinreichen.

4. In der mittleren Zone findet das philologische Lehrgut in weiterem Umfange seine Stelle; zum Christentum und Volkstum tritt das Altertum, mit beiden innerlich verbunden, allem auf das Moderne zu richtenden Studium den Boden bereitend. An die Werke der Sprachkunst stößt von der einen Seite die Tonkunst, von der anderen die Geschichte an, mit welcher wieder die Weltkunde zusammenhängt; in der Herausarbeitung, Deutung und Zusammenfassung der idealen Momente des ganzen Gebietes findet die Philosophie ihre Aufgabe. Hier gilt Platons Weisung, die Jugend zu üben, die allenthalben vorkommenden Elemente des Guten und Schönen überall herauszuerkennen, wie der des Lesens Kundige die Buchstaben, wo immer sie ihm vor Augen kommen, wiedererkennt[1]), ein Gedanke, welcher mit der Idee einer

[1]) Plat. Rep. III, p. 402.

ästhetischen Darstellung der Welt bei Herbart übereinkommt und letzteren wahrscheinlich auf diese Idee geführt hat. Die Übungen in diesem ABC der sittlichen Welt haben den ganzen Unterricht zu begleiten und seinen Erörterungen die Richtung zu geben, noch lange ehe die Philosophie als Lehrgegenstand auftritt [1]).

Bei der Auswahl des zu organisierenden Stoffes dieser zweiten Zone gilt zunächst der Grundsatz, daß dabei die Verwandtschaft, Analogie, Beziehung zu den Materien der inneren Zone im Auge behalten werde, damit ein einheitlicher Gedankenkreis resultiere. Mit dieser sind die weiteren Forderungen ohne Schwierigkeit vereinbar, daß überall das Beste, das Klassische, das Typische [2]), das Charakteristische zur Verwendung komme, daß dieses in größerem Umfange, in geschlossenen Einheiten, unzerstückt nach Stoff und Behandlung, auftrete, um eindringende und nachhaltige Wirkung zu üben, und endlich, daß sich die herangezogenen Werke und sonstigen Lehrinhalte wohl aneinander schließen und gegenseitig stützen, so daß die allgemeine Verbindung den Gewinn des einzelnen auffange und erhalte [3]). Herbart hat treffend dem flüchtigen und wertlosen Reize, welchen Chrestomathien oder Sammelwerke durch ihren mannigfaltigen Stoff erregen, das weitverzweigte und nachhaltige Interesse gegenübergestellt, das klassische Werke hervorrufen, wie die Odyssee, welche die Aufmerksamkeit allmählich erregt, aber immer höher treibt und eine Spannung erzeugt, von der ein großer Eindruck zurückbleibt, mit welchem späterhin alle Eindrücke der ganzen alten Geschichte und Literatur verschmelzen [4]). Herbarts Lehre weiterführend hat Ziller dem zugrunde liegenden Prinzip den Namen der Konzentration und den Materien, auf welche es Anwendung findet, den der „Gesinnungsstoffe" gegeben; er ist zugleich zu der Forderung fortgeschritten, daß diese Stoffe den Natur- und Formenunterricht in weitem Umkreise zu beherrschen haben, derart, daß sie mannigfaltiges Lernen und Üben in sich vereinigen und sich dadurch um so mehr im Gedankenkreise verzweigen [5]).

5. Das Prinzip, die ethisch-indifferenten Lehrstoffe durch Anlehnung an die ethischen dem obersten Zwecke dienstbar zu machen, ist zu billigen, es findet aber seine Grenze an der Rücksicht, welche auf die Natur des anzulehnenden Lehrstoffes zu nehmen ist; es darf der übrige Unterricht dadurch nicht zum bloßen Kommentar der „Gesinnungsstoffe" herabgesetzt werden, vielmehr muß der jedem Gebiete eigene Bildungswert und das für jedes geltende Gesetz des Fortschrittes bei jener Anlehnung bewahrt bleiben. Es bedarf zudem einer zu ängstlichen Sorge für die sachliche Anknüpfung der ethisch-indifferenten Stoffe an den obersten Zweck darum nicht, weil sie bei rechter Behandlung mit jenem teleologisch in Verbindung treten. Den Stoffen unserer dritten Zone wird dadurch eine ethische Wendung gegeben, daß sie auf die anderen Bildungszwecke dahin gerichtet werden, wo dieselben mit den sittlichen zusammenhängen. Was so gelernt und geübt wird, daß es innere Gestaltung gibt oder zu Leistungen

---

[1]) Vgl. oben § 54, 3. — [2]) Über die Verwendung des Typischen siehe O. Frick, Lehrproben und Lehrgänge, Heft 12. — [3]) Herbart, Allg. Päd. Einl., Päd. Schr. I, S. 346. — [4]) Päd. Schr. II, S. 82. — [5]) Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, § 19, bes. S. 427 f.

befähigt, also daß es veredelnd wirkt oder tüchtig macht, dient ebenfalls den sittlichen Zwecken[1]); Studien und Übungen, welche den Geist sammeln und vertiefen, stehen auch ohne durchgängig durchgeführten materiellen Zusammenhang mit den ethischen Stoffen im Dienste der ethischen Konzentration; alles Richtigmachen ist auch ein Rechtmachen und hat Beziehung zum Rechttun[2]).

So reich der Unterricht an ethischen Momenten und sittlichen Antrieben ist, so kann er doch nicht des ihn auch in dieser Richtung ergänzenden freien Bildungserwerbes entbehren, und dieser erscheint als Begleiter der aus allen unseren Zonen erfließenden Bildungsmomente, wie ein flüssiger Stoff Härten erweichend und das Starre schmiegsam machend, in welchem Sinne Herbart Erfahrung und Umgang als Ergänzung des erziehenden Unterrichts behandelt hat. Es gilt auch, das mannigfaltige, an keine Regel gebundene Material, welches aus diesen Quellen strömt, zu organisieren und nach dem leitenden Zwecke zu bestimmen.

§ 66.

Die Wechselbeziehung der Lehrfächer.

1. Der erste Schritt zur Organisation des Bildungsinhalts besteht in dessen Beziehung auf den obersten Zweck der Bildung, der zweite besteht in der Herstellung von Beziehungen unter den Stoffen, aus denen sich jener Inhalt zusammensetzt, wodurch der Unterricht erst ein Kontinuum und organisierter Materie vergleichbar wird. Dieser Gesichtspunkt ist der Praxis noch weniger geläufig als der der ethischen Konzentration; man stellt ganz unbefangen Lehrpläne durch bloßes Zusammenreihen von Lehrgängen her und fertigt Lehrgänge, bei denen lediglich der zu behandelnde Stoff berücksichtigt wird, nicht aber die Frage, was in der Durchführung neben ihm wird zu stehen kommen, und ob und wie er damit in Verknüpfung treten könne. Für den Schüler ist allermeist der Bücherriemen das einzige Band, welches für ihn die Lehrfächer zusammenhält. Es zeigt sich darin der Atomismus, der im Lehrbetriebe Platz gegriffen hat, welcher vermeint, durch bloßes Zusammenlegen und Anhäufen ein Gebilde, durch mechanisches Nebeneinander ein Lebendiges herstellen zu können. Ihm stellen wir jenen Ausspruch Platons, welcher aus seiner organischen Weltanschauung erfließt, entgegen, daß überall die Stoffe in ihrer Verbindung überblickt und nach ihrer Verwandtschaft verstanden werden sollen.

Im Altertum hatte dieser Grundsatz die Geltung eines Prinzips; Cicero beruft sich darauf als auf eine anerkannte Wahrheit, wo er von dem gemeinschaftlichen Bande spricht, welches den Betrieb aller edlen und menschenwürdigen Künste zu einer Einheit verknüpft und das, einmal erkannt, uns der wunderbaren Übereinstimmung (consensus) und des Einklanges (concentus) der Wissenschaft innewerden läßt[3]). Eine didaktische Wendung gibt dem Gedanken Vitruv bei der Erwähnung der mannigfaltigen Studien, deren der Baumeister

---

[1]) Siehe oben, § 36, 2. — [2]) Logik, Einl. I, 3 am Ende. — [3]) Cic. de or. III, 6, 21.

bedürfe; „die Unerfahrenen", heißt es, „könnten sich wundern, daß sich so vielerlei erlernen und im Gedächtnisse behalten lasse, allein sobald sie bemerken, daß alle Disziplinen eine sachliche Verbindung unter sich und Wechselwirkung (conjunctionem rerum et communicationem) haben, so wird es ihnen leicht erscheinen; denn die Gesamtwissenschaft (ἐγκύκλιος disciplina) ist aus jenen wie ein Körper aus den Gliedern zusammengesetzt, und diejenigen, welche von klein auf in den verschiedenen Bildungszweigen (variis eruditionibus) unterrichtet wurden, erkennen in allen Wissenschaften dieselben Grundzüge (notas) und die Wechselwirkung aller Disziplinen und erfassen dadurch alles leichter" [1]). Der Baumeister ist aller Achtung wert, der das Bedürfnis empfindet, das Schichten der Steine aus dem Neben- und Ineinander der Gedanken zu begreifen, welches ihm aber nicht bloß als Schichtenlagerung, sondern als organische Verwachsung gilt.

Bei den christlichen Denkern bleibt die Anschauung von der organischen Einheit der Wissenschaft gewahrt; Augustinus gibt in seiner doctrina Christiana nicht bloß ein Schema, sondern ein ζῶον [2]). Die Scholastiker fassen die Wissenschaft als rationale Form der erkannten Wahrheit und erblicken den letzten Grund der Einheit der Wahrheit, also auch der Wissenschaft, in Gott [3]). Die Enzyklopädiker des Mittelalters gliedern die Wissenschaften nach Augustinus' Vorgange als ein Objektiv-wahres, Intelligibles, dessen innere Struktur dabei als Maßgabe zu dienen habe [4]). Erst Baco von Verulam legt der Einteilung der Wissenschaft ein psychologisches Fachwerk zugrunde, was mit dem Aufkommen des Nominalismus zusammenhängt, welcher ein Objektiv-gedankliches nicht mehr kennt; auch in den Sammelwerken verdrängt der subjektive Gesichtspunkt den objektiven [5]); die psychologische Einheit wird als ausreichend angesehen.

Bei den älteren Didaktikern kommt der organische Gesichtspunkt nicht zur Geltung, da sich bei ihnen die Bestimmung des Verhältnisses der Eloquenz und Erudition in den Vordergrund drängt und zudem durch das Zurücktreten der Philosophie im Unterrichte der Boden verloren wird, auf welchem sich vorzugsweise die Auseinandersetzung der Einzelwissenschaften vollzieht.

2. Auf alle Maßnahmen zur Verknüpfung und psychologisch-einheitlichen Gestaltung des Unterrichts bedacht, hat Herbart das Problem erwogen und dahin gefaßt, „daß die Fugen, in denen das menschliche Wissen zusammenhängt, auf das genaueste müssen untersucht werden, damit der Lehrer imstande sei, jedes einmal erregte Interesse sogleich nach allen Richtungen fortwirken zu lassen, damit er mit diesem Interesse, wie mit dem eigentlichen Kapital, das er erworben, wuchern könne und damit er die Störungen möglichst vermeide, wodurch dieses Kapital würde vermindert werden" [6]). Er bespricht die vermittelnde Stellung der Philosophie [7]) und den assoziierenden Charakter der Geographie [8]) und macht treffende einzelne Bemerkungen, welche von Ziller mit Glück weitergeführt und ergänzt worden sind. Seitdem ist die ganze Frage

[1]) Vitruvius de archit. I, 1, 12. — [2]) Oben § 16, 7. — [3]) Geschichte des Idealismus II, § 42: Die Wissenschaftslehre der Scholastiker. — [4]) Oben § 19, 5. — [5]) Vgl. oben § 22, 4. — [6]) Päd. Schr. II, S. 19. — [7]) Das. II, S. 123 f. — [8]) Das. II, S. 630 (Umriß § 264).

vielfach erörtert worden, und wenn auch meist nur die psychologische Einheit gesucht wird, macht sich doch unwillkürlich die objektiv-organische Seite der Sache geltend.

Die Wissenschaft, welcher das Zusammenfassen vermöge ihres Wesens zukommt, ist die Philosophie, und mit ihrer Wiederaufnahme in den Unterricht muß der Grund zu dessen einheitlicherer Gestaltung gelegt werden. Wir haben an anderer Stelle nachgewiesen, daß in ihr die Lehrgegenstände zusammenstreben, und daß insbesondere die aristotelische Philosophie durch ihre Beziehungen zu den Einzelwissenschaften geeignet ist, den Unterricht zusammenfassend abzuschließen [1]). Trendelenburg hat in den Erläuterungen zu seinen Elementen der aristotelischen Logik gezeigt, wie ein an diese anschließender Unterricht in alle Gebiete eingreift [2]), und es ließe sich leicht das gleiche für eine analoge Bearbeitung der Psychologie und der Ethik nachweisen. Die Vereinigung verschiedener Wissenselemente und Richtungen der Forschung in der Philosophie tritt natürlich erst bei dem philosophischen Unterricht selbst hervor, allein schon vor dessen Beginn kann ein sozusagen philosophisch orientierter Unterricht wertvolle Assoziationen veranlassen, welche jenem vorarbeiten. Jedenfalls aber bedarf es eines eigentlichen Unterrichts in der Philosophie, und es reichen gelegentliche propädeutische Besprechungen nicht aus. Solche bleiben hinter der Aufgabe so weit zurück wie die Lektüre einer Chrestomathie hinter der Durcharbeitung eines klassischen Werkes, ja noch weiter zurück, da sie heterogener sind als zusammengetragene Lesestücke. Können sie allenfalls im Räsonnement üben, so erzeugen sie die falsche Vorstellung, daß Philosophieren Räsonnieren sei, während es doch der positiven Grundlage des Kenntniserwerbes noch mehr bedarf als andere Wissenschaften.

Die vorzugsweise assoziierende Wissenschaft ist die Geographie, welche an der Karte ein vereinigendes Schema hat. Die Gewöhnung, allenthalben nach dem Wo zu fragen, läßt sich früh begründen und tut viel zur Verknüpfung vielförmiger Kenntnisse. Dieser Wert der Geographie wurde oben [3]) berührt und zugleich die durchgängige Verbindung des sinnlichen Gesichtskreises mit der Imagination gefordert, ein Prinzip, das in der Bezeichnung der Geographie als Welt- und Heimatskunde seinen Ausdruck findet. Dieser Name legt es aber nahe, die verknüpfende Kraft der Geographie noch mehr in Anspruch zu nehmen, als es gewöhnlich geschieht. Die Heimat bietet geschichtliche, geographische und naturgeschichtliche Stoffe zugleich in eine Lebenseinheit gebunden dar; den Lebenseinheiten hat aber, wie später zu erörtern sein wird, vorzugsweise die Naturgeschichte nachzugehen. Wenn man ihre Stellung im Unterrichte nicht künstlich und zweckwidrig hinaufschrauben will, so wird man ihr die Aufgabe zuweisen müssen, die Naturwesen der Heimat in ihrer Verbindung mit anderen Erscheinungen und unter erweiternder und erklärender Heranziehung exotischer Produkte kennen zu lehren. So aufgefaßt zeigt sie eine

---

[1]) Oben § 54. — [2]) In diesem Sinne ist die „Logik" des Verfassers angelegt, worüber dessen Abhandlungen: „Ein neues Lehrbuch der Logik", Zeitschr. f. d. österr. Gymnasien, 1901, S. 439—445, und: Österr. Mittelschule, 1901, S. 347—354. — [3]) § 57, 1.

weitgehende Analogie mit der Geographie, und bei dem sachlichen Zusammenhange beider Disziplinen ist deren vollständige Vereinigung in einer geographischen und naturgeschichtlichen Welt- und Heimatskunde das Zweckmäßigste.

Die Geschichte nimmt als assoziierende Disziplin eine Mittelstellung zwischen der Geographie und der Philosophie ein, indem die zeitlichen Verknüpfungen minder elementar sind als die räumlichen und minder abstrakt als die rationalen. Die Gewöhnung, durchgängig nach dem Wann zu fragen, läßt sich so leicht begründen wie die Fragebereitschaft: Wo? Unter den Aufgaben des Geschichtsunterrichtes ist die des Zusammenfassens der historischen Momente aller Fächer die erste [1]) und zugleich diejenige, welche ihn am besten vor Verstiegenheit sichert. Wird die Geschichtstabelle, welche die Materialien der Staaten-, der Kirchen-, der Literatur- und der Kulturgeschichte zusammenordnet, als das eigentliche Lehrmittel behandelt, so kann der Lehrvortrag gelegentlich weiter ausgreifen, ohne die Basis zu verlieren. Zu jedem Lehrbuche läßt sich ein historischer Anhang machen, der alles darin berührte Historische zusammenfaßt; hier haben auch kurze Gelehrtenbiographien ihre Stelle; der historische Atlas schlägt die Brücke zur Weltkunde.

3. Vermöge der universalen Bedeutung der Sprache hat die Philologie mit allen Wissenschaften Berührung und darum im Unterricht als deren Bindeglied Verwendung. Doch ist dabei die Voraussetzung, daß sie die Mannigfaltigkeit, die in ihr selbst liegt, zur Einheit gebunden habe, vorerst, daß das Verhältnis des Sprachbetriebes zur sachlichen Belehrung richtig bestimmt sei, ein Punkt, auf den bekanntlich Komensky so großes Gewicht legte. Die Aufgabe ist eine doppelte: Aller Sprachbetrieb muß auf einen Inhalt bezogen sein und Zuwachs der Realkenntnis gewähren, und aller Erwerb sachlicher Kenntnis muß zugleich das sprachliche Können vermehren. Das erstere Prinzip gilt zunächst für die Lektüre, welche den Autor niemals bloß als Sprachstoff, sondern als Quelle zu behandeln, sowie Sprach- und Sacherklärung ins Gleichmaß zu setzen hat, aber auch für die elementaren Sprachübungen, welche auf keiner Stufe nach lediglich grammatischer Rücksicht einzurichten sind. Die Menge zusammenhangloser Sätze in unseren Übungsbüchern ist ein unorganisiertes Material, mag sie auch eine nach dem Bedürfnis der Grammatik ausgeklügelte Reihenfolge haben, und der ältere Lateinunterricht hatte an seiner Epitome historiae sacrae ein würdigeres und zugleich rationelleres Lehrmittel.

Das zweite Prinzip, daß aller Unterricht auf Förderung des sprachlichen Könnens anzulegen sei, gilt zunächst für die Muttersprache; mit Recht wird gefordert, daß für die Übungen in derselben der Stoff dem Gesamtunterricht entnommen werden solle. Sprache vernehmen, das Gesprochene verstehen, die sprachliche Form zergliedern und wieder zusammenfügen, das zuwachsende Können in Rede und Schrift anwenden, das ist die Reihenfolge, welche man den philologischen Kreislauf nennen könnte. Die Muttersprache ist auch der Einigungspunkt für den auf eine Mehrzahl von Sprachen ausgedehnten philologischen Unterricht, und die Komenskysche Forderung ist berechtigt, daß die Gram-

---

[1]) Oben § 56, 1.

matik der fremden Sprachen auf die Muttersprache bezogen sein solle [1]). Ebenso ist die **parallele Gestaltung** der Lehrmittel der verschiedenen Sprachen ein im Namen der Organisation des Lehrstoffes zu stellendes Verlangen. Ihr kommt der Umstand entgegen, daß die Grammatik aller neueren Sprachen nach dem Vorbilde der antiken hergestellt ist; für die Laut- und Formenlehre hat zudem die vergleichende Sprachwissenschaft dankenswerte Konformierungen veranlaßt; das Entscheidende ist allerdings die parallele Gestaltung der Syntax, für welche die Logik als die Grundlage zu nehmen ist, freilich in umsichtigerer Weise, als es Karl Ferd. Becker in seinem „Organismus der Sprache" getan hat [2]). — Parallelismus in der heimischen und fremden Literatur hat Ziller mit Recht empfohlen [3]); vaterländische und antike Sagen lassen sich zwanglos nebeneinander stellen, Homer und Vergil, Sophokles und Schiller können gleichzeitig gelesen werden. Zugleich ist auch die Konformierung der Details der Poetik, der Rhetorik und Metrik durchführbar. Eine parallelisierende Sprach- und Literaturkunde im Ausmaße des Unterrichtsbedarfs wäre ein Hilfsmittel, welches das vielförmige und meist zerfahrene Material auf diesem Gebiete mit Nutzen zusammenfaßte. Man hat voreilig die früher üblichen Abrisse der Rhetorik und Poetik, welche zum Teil in ganz zweckmäßiger Weise einen Sammelplatz für einschlägige Belehrungen abgaben, fallen lassen.

Wie einen historischen, so sollte jedes Lehrbuch einen **terminologischen** Anhang haben, der mit Sorgfalt die darin aufgetretenen, verschiedenen Sprachen entstammenden Kunstausdrücke erklärt. An die termini hält sich vorzugsweise das Gedächtnis [4]); sprachliche Belehrungen, an sie angeknüpft, werden leicht behalten; sie können auch vielfach das Verständnis der Sache fördern [5]). Ein Anhang derart bringt dem Schüler die enge Verbindung von Sache und Wort zum Verständnis; den philologisch Begabten führt er in seine Domäne und schärft ihm ein, sich beim Worte stets die Sache zu vergegenwärtigen; dem realistisch Begabten zeigt er den Bereich und Wert der Sprachkunde, welche die darauf verwandte Mühe so vielfach lohnt. — Derartige historisch-terminologische Appendices an die Lehrbücher der Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik, Naturgeschichte u. a. würden Antikes und Modernes zusammenrücken und dem genugtun, was v. Wilamowitz-Moellendorff in seinem griechischen Lesebuche erstrebt, welches nur die Leistungsfähigkeit der Schule weitaus überschreitet.

4. Von allen Lehrfächern erscheint die **Mathematik** am wenigsten angetan, sich dem übrigen Unterricht anzuschließen, und in der Praxis nimmt sie eine geradezu isolierte Stellung ein. Dies hat seinen Grund nur zum Teil in der Sonderstellung, welche ihr in der Familie der Wissenschaften zukommt [6]), weit mehr ist daran die Unachtsamkeit schuld, mit der man ihre Beziehungen zu anderen Gebieten vernachlässigte und schon geknüpfte wieder aufgab. Im

---

[1]) Vgl. oben § 47, 6 und § 52, 3. — [2]) Vgl. **Hornemann**, Gedanken und Vorschläge zu einer Parallelgrammatik, Hannover 1888. — [3]) Grundlegung zur Lehre vom erz. Unterricht, § 19, S. 465 und sonst vgl. oben § 52, 1. — [4]) Oben § 41, 4. — [5]) Eine Probe der „Wortkunde in der Formenkunde höherer Schulen" gibt E. **Zeißig** in den „Neuen Bahnen" 1901, Heft 11 und 12. — [6]) Vgl. oben § 53, 2.

System der freien Künste fanden Arithmetik und Geometrie ihre Fortsetzung in der Musiktheorie und der Astronomie, und bezeichnete besonders die letztere einen markierten Abschluß des ganzen Kursus. Die Erneuerung dieses Verhältnisses würde unserer Schulmathematik zum größten Vorteile gereichen: ein Lehrgang, welcher bis zu den Elementen der sphärischen Astronomie führte, würde abgerundeter und geschlossener sein als der übliche und, indem er der Größenlehre ein verständliches Ziel vorzeichnet, ihren Zusammenhang mit anderen Interessen und Studien zum Verständnis bringen. Wie ihren Abschluß, so soll die Mathematik auch ihren Ausgangspunkt im sinnlichen Gesichtskreise, dessen Durcharbeitung eine ihrer Aufgaben ist, suchen. Die Arithmetik hat im Rechnen ihr Bindeglied mit dem Erfahrungskreise, für die Geometrie ist der Anfang zu einer ähnlichen Verknüpfung in der geometrischen Anschauungslehre gemacht worden. Dieselbe ist mit Fresenius als „Grammatik der Natur" zu fassen, und es ist ihr durch Verknüpfung mit dem Zeichnen und mit darstellenden Arbeiten, sowie durch Anlehnung an die Naturkunde Körper zu geben, so daß sie sich zu einem Formenunterricht gestaltet, einer dem Inhalte nach assoziierenden, der Anlage nach aber in erster Linie als Vorschule der systematischen Geometrie zu organisierenden Disziplin [1]).

Ein weiteres Mittel, der Isolierung der Mathematik zu wehren, gilt zugleich für die ihr benachbarte Physik und besteht in der angemessenen Verwendung der Geschichte dieser Wissenschaften, die ja beide im Altertum wurzeln, und von denen die erstere antikes Lehrgut ist [2]). Man sollte es nicht bei dem Namen des pythagoreischen Lehrsatzes, der archimedischen Zahl, der hippokratischen Monde bewenden lassen, sondern daran die Voraussetzungen und die Methode der alten Forscher aufzeigen. Gegenwärtig hält sich die Schulgeometrie mehr in den von Euklid vorgezeichneten Geleisen, als gut ist, ohne doch den alexandrinischen Meister als ihr Vorbild zu nennen; das Umgekehrte wäre das Richtige: die Lehre der Vorzeit mit Dank zu nennen, aber die starre demonstrative Form, die sie ausgeprägt, mit der schmiegsameren genetischen zu vertauschen [3]).

Die historische Verknüpfung der Größenlehre mit der Musik kann daran erinnern, daß Mathematik wie Physik auch innere Beziehungen zu den Künsten haben, welche aber bei dem Zurücktreten dieser im Schulunterrichte ganz unbeachtet bleiben. Die Akustik ist grundlegend für die Musiktheorie, die Optik für die Theorie der Zeichenkunst, die Mathematik für die Lehre vom Schönen. Die Verwandtschaft dieser letzteren ist so eng, daß sie als Koinzidenz bezeichnet werden konnte. „Die Ästhetik", sagt Zeising, „fällt in gewissem Sinne mit der Mathematik zusammen, der Unterschied beider Wissenschaften besteht nur darin, daß sich die Mathematik um weiter nichts kümmert als eben um die Rationalität der räumlichen und zeitlichen Anschauung, die Ästhetik dagegen zu-

---

[1]) Vgl. oben § 61, 2 und 62, 3 und E. Zeißig, Präparationen für Formenkunde in der Volksschule, Langensalza, Beyer. — [2]) Vgl. Lattmann, Über die Frage der Konzentration, 1860, S. 76 f. Eine Gruppe von physikalischen Aufgaben gewinnt Bödige dem Archimedischen Prinzip ab in dem Programm der Realschule von Osnabrück 1901. — [3]) Näheres unten § 74.

gleich die Wirkung dieser Nationalität auf die Empfindung zu erfassen sucht“[1]). Ein Grenzgebiet der Mathematik und Ästhetik ist die Lehre vom goldenen Schnitt, welche außerordentlich viele Bildungsmomente in sich schließt[2]).

5. Bei Anlegung von Lehrplänen muß der Umstand beachtet werden, daß die gangbaren Einheiten, wie sie der Stundenplan enthält: Latein, Geschichte, Physik usw., nicht die einzigen sind, die zur Geltung zu kommen haben. Solche Einheiten sind auch: der Sprachunterricht, der Literaturunterricht, die Altertumskunde, die Heimatskunde, die Vaterlandskunde u. a. Diese Gebiete sind nun an verschiedene Fächer und Lehrer aufgeteilt, was unvermeidlich, aber doch ein Übelstand ist, dem es durch sorgfältige Beachtung der Zusammenhänge abzuhelfen gilt. Der Verwebung der Materien, wie sie in dem Stoffe gegeben ist, muß auf jede Weise genuggetan werden; das unvermeidliche Fachwerk darf nicht die Sache verdecken, die Teilstriche, die wir zu unserer Bequemlichkeit ziehen, dürfen das Bild nicht zerschneiden, auf dessen Betrachtung es ankommt.

Der Lehrer jedes Faches muß sich gegenwärtig erhalten, wo dasselbe mit den benachbarten Fächern zusammenhängt, und die Schüler auf dieses Verhältnis hinweisen, sie auffordern, ihre Kenntnisse darin zu Rate zu halten und aus Anlaß des bekannten Falles zu ergänzen. Das setzt freilich voraus, daß jeder Lehrer für alle Lehrgegenstände Interesse und Fühlung mit ihnen habe, unbeschadet seiner fachlichen Tüchtigkeit. Was von den Schülern verlangt wird, muß der Lehrer selbst leisten; die Forderung, daß er jenen als Vorbild diene, ist ja auch als allgemeine unerläßlich.

Einige Proben für die Durchführung der Verknüpfung der Lehrbücher hat der Verfasser in „Aus Hörsaal und Schulstube“ gegeben. In Lessings „Nathan der Weise“ (S. 80 bis 90) und „Zwei Lehrproben aus der christlichen Gesellschaftslehre“ (S. 182 bis 195) wurden „die Fugen“ von Religions- und Deutschunterricht aufgezeigt; in Goethes „Götz von Berlichingen“ (S. 90 bis 99) die von Literatur- und Geschichtsunterricht; ebenso im „Volkskönig und Heerfürst“ (S. 176 bis 181); in „Der goldene Schnitt als Thema des mathematischen Unterrichts“ (S. 195 bis 211) wird die Überbrückung der Humaniora und Realien versucht.

§ 67.

Das psychologische Prinzip der Abstufung.

1. In der Erhebung der sittlichen Zwecke zum Prinzip der Organisation des Bildungsinhalts und in der Forderung, die Wechselbeziehung der verschiedenen Momente des Unterrichtsstoffes aufzusuchen, konnten wir Platon und Herbart zugleich folgen; an Platon allein müssen wir uns anschließen bei der Bestimmung der Stufenfolge des Unterrichts, in welchem Punkte Herbart die Aufstellungen der Politeia unverwendet läßt. Zwar stimmen beide Denker darin überein,

---

[1]) Neue Lehre von den Proportionen des menschlichen Körpers, Leipzig 1854, S. 122. — [2]) Vgl. des Verfassers Abhandlung darüber in den „Lehrproben und Lehrgängen“, Heft 33.

daß sie die Poesie als das Anfangs- und die Philosophie als das Schlußglied der Reihe der Bildungsmittel fassen, aber während bei Platon die Mathematik als scharf bestimmte Mittelstufe die beiden äußeren Glieder verbindet, fehlt bei Herbart eine analoge Bestimmung.

Man sollte kaum glauben, wie tiefgehende Differenzen dieser scheinbar geringfügigen Abweichung zugrunde liegen. Die Mathematik vermittelt bei Platon, als die rationale Erkenntnis des Anschaulichen, Sinnlichkeit und Vernunft, Seelenkräfte, welche nach ihm wesenhaft voneinander verschieden sind, weil die Sinnenwelt und die Ideenwelt verschiedener Natur sind. Platons Ansicht schlossen sich die christlichen Denker an, und darum behielt bei ihnen die Mathematik ihre bedeutsame Stellung, und bildete als Quadrivium die Mittelstufe zwischen Sprachstudien einerseits und der Philosophie und Theologie andererseits, was die Größenlehre im Mittelalter davor bewahrte, den Kaufleuten und Feldmessern zu verfallen. So hat sie ihre Stellung nicht bloß vermöge der Tradition, sondern auch vermöge der Übereinstimmung des christlichen Idealismus mit dem platonischen bewahrt [1]). Der Nominalismus, welcher gegen Ende des Mittelalters in den Vordergrund trat, setzte die Begriffe zu Namen, bloßen Erzeugnissen des Subjekts, herab und hob damit den fundamentalen Unterschied zwischen Sinn und Geist, Anschauung und Gedanke auf, womit zugleich das Bedürfnis nach einem Bindegliede von sinnlicher und rationaler Erkenntnis wegfiel. Man kann sagen, daß das System der sieben freien Künste, welches auf Platon zurückgeht, am Nominalismus einen ebenso grundsätzlichen, wenn auch nicht so ausgesprochenen Gegner fand wie am Humanismus, der es zu Falle gebracht hat [2]). In den Lehrplänen der neueren Zeit wird der Mathematik nicht mehr prinzipiell die Aufgabe zugewiesen, den empirischen und den rationalen Unterricht zu vermitteln, aber faktisch hat sie noch eine gewisse Mittelstellung, wenigstens da, wo die Philosophie festgehalten wird. Die von uns vertretene Grundanschauung fordert, daß das Faktische wieder zum Prinzipiellen erhoben werde; dann tritt der Bau, den die Denker der Vorzeit errichtet, wieder hervor; er ist, wenn wir das Bild weiter führen dürfen, im Basilikenstil angelegt, antiken Ursprungs, aber christlichen Charakters, von der Renaissance wegen gotischer Anbauten verkannt und überbaut, von den Zutaten moderner Stillosigkeit verdeckt.

2. Es bezeichnen Sprachkunde — Mathematik — Philosophie eine psychologisch begründete Stufenfolge, welche für den Lehrplan in Rücksicht des Nacheinander der Studien bestimmend sein muß. Der elementare Charakter der Sprachkunde besteht darin, daß sie eine empirische Wissenschaft ist, die Spracherscheinungen induktiv auf Regeln bringt [3]), von denen sogleich eine vielfältige Anwendung gemacht werden kann; zudem bildet sie den Schlüssel zu mannigfaltigem Sachwissen; die poetische und prosaische Lektüre breitet sich in der Welt der Anschauung aus. Die Mathematik ist eine rationale Wissenschaft, die ihre Erkenntnisse vorzugsweise auf deduktivem Wege

[1]) Siehe oben, § 53, 5, und § 19, 1, und Geschichte des Idealismus II, § 72: Die Wissenschaftslehre der Scholastiker. — [2]) Das. § 83: Der Realismus gegenüber dem Nominalismus der Humanisten. — [3]) Logik § 19, 3.

gewinnt und das begründende und folgernde Denken in Gang setzt[1]); sie ist aber darin elementar, daß sie es mit anschaulichen Größen zu tun hat, also sozusagen das Geländer der Sinnlichkeit nicht aus der Hand läßt; zudem gestattet auch sie, „die Wissenschaft der Aufgaben" [2]), die baldige Anwendung ihrer Erkenntnisse und führt damit auch ihrerseits in die Welt der Anschauung zurück. Die Philosophie verfährt rationell und deduktiv wie die Mathematik; die Logik hat noch Beziehungen zur Sprachkunde und läßt auf mannigfaltige Anwendung ausblicken; aber sie und noch mehr die Psychologie und Ethik verlangen die Übung im abstrakten Denken, dem nur spärlich Veranschaulichungen zur Hilfe beigegeben werden können.

Dasselbe Verhältnis der Abstufung wird auch ersichtlich, wenn man die Tätigkeit des Verstehens durch die drei Stufen hindurch verfolgt[3]). Das philologische Verstehen ist das Erfassen des Sinnes in den Worten und die Deutung der Worte durch den Sinn; hier soll Verstandenes wiedergegeben oder übersetzt werden, mit Vorteil wird es durch Memorieren eingeprägt. Beim Verstehen eines mathematischen Beweises gilt es nicht bloß, dessen Sinn, sondern auch dessen Nerv, das Wesen, den Grund zu erfassen; der verstandene Beweis wird vom Schüler nicht wiedergegeben, sondern noch einmal geführt; ihn memorieren wollen, hieße ihn nicht verstanden haben, zur Einprägung genügt ein Merkzeichen, für welches die Konstruktion oder die Formel Anhaltspunkte bieten. Diese letzteren sind bei dem abstrakten Vorgehen der Mathematik eine Verständnishilfe, deren die philosophische Argumentation entbehrt, der ebensowenig das praktische Verstehen zu Hilfe kommt.

Nächst dem Verstehen ist das Finden eine wichtige didaktische Funktion; in der Philologie werden Worte, Bedeutungen, Anwendungsweisen, Analogien usw. gefunden, in der Mathematik Lösungen; dort hat beim Suchen der Takt mitzuwirken und einen schlechteren und einen besseren Fund unterscheiden zu machen, hier gibt es nur ein *εὕρηκα* und dessen Gegenteil[4]); in der Philosophie ist nicht das Finden, allenfalls das Suchen Sache des Schülers; sein Suchen wird vorbereitet durch jene beiden Arten des Findens, unmittelbarer durch die zweite, durch das Finden des strengen Denkens.

Den Schlußpunkt des philologischen Unterrichts bildet ein System von Kenntnissen, den des mathematischen ein System von Wahrheiten, zusammengehalten durch innere Verknüpfung, aber auch durch ihre homogene Natur und dadurch leichter kenntlich und faßlich als der Komplex von Wahrheiten, den die Philosophie darzulegen hat, also auch in diesem Betrachte eine Vorstufe zu dieser.

3. Wird die Mathematik in ihre Mittelstellung gerückt, so gewinnt man auch die Abstufung der zur Welt- und Naturkunde gehörenden Gebiete. Sie haben zu jener ein verschiedenes Verhältnis, indem sie dieselbe teils voraussetzen, teils nicht, und die Mathematik gestattet somit auch hier die Bestimmung des Oben und Unten. Mathematische Kenntnisse und Vorstellungsweisen werden

---

[1]) Oben § 53, 3; Logik § 22, 3; über Induktionen in der Mathematik das. § 19, 3. — [2]) Oben § 53, 3. — [3]) Vgl. oben § 41, 4. — [4]) § 53, 3.

von der Himmelskunde und der Naturlehre vorausgesetzt, ohne solche aber können Erdkunde und Naturgeschichte gelehrt werden. Die beiden letzteren Gebiete werden, wie früher[1]) dargelegt wurde, zweckmäßig zu einem vereinigt: der Welt- und Heimatskunde; die Himmelskunde dagegen am besten zur Mathematik selbst gezogen[2]). Somit ergibt sich als Disziplin elementaren Charakters die Welt- und Heimatskunde und als solche für das reifere Verständnis die Naturlehre, Physik und Chemie. Zwischen ihnen aber hat die Geschichte ihre Stellung; sie fußt auf der Erdkunde, aber geht in den Gesichtspunkten über dieselbe hinaus; sie ist als Schule des Gedächtnisses und der Phantasie elementaren Charakters, hat aber als „Bilderbuch der Sittenlehre" und als „Mutterstadt der Philosophie" direkte Beziehungen zu dieser[3]).

Diese zweite Stufenfolge: Welt- und Heimatskunde — Geschichte — Naturlehre umfaßt die drei akzessorischen Disziplinen (die Polymathie ist kein Lehrfach), während sich die erste aus drei fundamentalen aufbaut; die vierte fundamentale Disziplin, die Theologie, bildet wohl als Wissenschaft angesehen eine höhere Stufe[4]), dagegen als Bildungselement geht sie durch die drei Stufen hindurch. Das historische Moment nimmt auch in ihr eine Mittelstellung ein, die systematische Darstellung des theologischen Bildungsunterrichts vorbereitend, selber aber auf einer vorausgängigen Darstellung des Lehrinhalts, der elementaren Religionslehre, fußend[5]).

Die Fertigkeiten und Künste, welche in den Bildungsinhalt eintreten, stellen keine Stufenfolge dar; Musik und Graphik wollen früh begonnen und lange fortgeführt werden, Übung und Kräftigung durch Technik und Gymnastik sind auf jeder Stufe willkommen. Innerhalb der beiden ersteren Künste aber muß sich der Fortschritt von der technischen Fertigkeit zur Kunst vollziehen, und insofern läßt sich bei ihnen eine Stufe der bloß technischen Schulung zur technisch-künstlerischen Übung unterscheiden.

4. Mit der Feststellung der Stufenfolge der Disziplinen ist noch nicht bestimmt, ob dieselben einander abzulösen haben, oder ob die früheren neben den späteren fortzuführen, wohl auch die späteren schon neben den früheren vorzubereiten sind. Für die organische Gestaltung des Unterrichts ist das Erstere erwünscht, weil die Menge des gleichzeitig gebotenen Lehrstoffs seiner gründlichen Verarbeitung und damit auch der Sammlung und Vertiefung abträglich ist. Im Namen der Gründlichkeit stellten die älteren Didaktiker den Grundsatz auf: Nonnisi unum uno tempore, und erhoben sich auch später Stimmen für den kontinuierenden Unterricht[6]). Im Namen der Sammlung und der Total-

---

[1]) Oben § 57, 2. — [2]) § 66, 2. — [3]) § 56, 3. — [4]) § 55, 4. — [5]) § 55, 3. — [6]) Der Name stammt von Kuithan, welcher die Frage in Gutsmuths' Bibliothek, 1803, III, S. 296 f., behandelte. Er will nur wenige Gegenstände gleichzeitig behandelt wissen und bemerkt darüber: „Die beständige Zerstreuung, die mit jedem Stundenwechsel, oft gerade in dem Momente, wo der Schüler im besten Zuge ist, eintritt, und die heterogenen Dinge, zwischen welchen in der besten Schule jeder sich teilen muß, halten die Fortschritte auf, die dagegen auffallend schneller sein würden, wenn man, ohne Unterbrechung etwa vormittags bei einem, nachmittags bei dem anderen Objekte beharrend, die ganze Aufmerksamkeit darauf lenkte, z. B. eine Woche, Monat, Vierteljahr nur zwei bis drei Lehrobjekte kontinuierend behandelte,

wirkung des Unterrichts forderte Herbart eine Lehrart, „welche dem gleichförmigen Zuge des nämlichen Interesses unausgesetzt nachfolgt", und die Vermeidung von allem, was der Kontinuität schadet[1]). Er lobt darum die Schulen der Jesuiten, wo immer ein Gegenstand zur Hauptsache gemacht wurde, und bemerkt, daß dies „zwar nicht durchweg, aber in manchen Punkten der einzig mögliche Schlüssel zu einer richtigen Zeiteinteilung des Jugendunterrichts ist" [2]).

Der moderne Unterricht neigt zur Entfaltung in die Breitendimension, und der Didaktik erwächst darum die Pflicht, die Frage rege zu erhalten, ob nicht manchmal das Nebeneinander zum Nacheinander gemacht werden könne; doch findet dies seine Grenze darin, daß gewisse Disziplinen lange betrieben, also früh begonnen und stetig fortgeführt werden müssen, um fruchtbar zu werden. Dies gilt insbesondere von den grundlegenden, die daher einander nicht ablösen können; der philologische Unterricht muß bei dem Umfange des Stoffes und der erforderlichen Übungen durch alle Stufen hindurchgehen, und zwar auf einer niederen Stufe vorwiegend als Sprachunterricht, auf einer höheren als Sprach- und Literaturunterricht; die Mathematik andererseits ist langer Hand vorzubereiten zunächst durch das Rechnen, dann durch Formenunterricht[3]); der philosophische Unterricht bedarf keines Vorläufers, wenngleich der Vorbereitung durch andere Lehrstoffe. Wird der Abstufung Rechnung getragen, welche in diesen Lehrfächern vorliegt, derart, daß auf das jedesmal neu einsetzende Zeit und Kraft konzentriert wird, so wirkt das Nebeneinander nicht zerstreuend.

Bei den akzessorischen Fächern aber kann ohne Schaden ein Ablösen stattfinden. Verzichtet man bei der Geographie und Geschichte darauf, im Unterrichte vorwegzunehmen, was doch nur als Frucht freier und längerer Bildungsarbeit reift[4]), so läßt sich jedes jener Fächer je einer Stufe zuweisen, derart, daß Welt- und Heimatskunde, Geschichte[5]) und Naturlehre nacheinander nicht bloß auftreten, sondern auch absolviert werden, wobei etwa nur auf eine geeignete Vorbereitung der Geschichte auf der unteren Stufe Bedacht zu nehmen ist. So stehen wir in bezug auf die nachgewachsenen Disziplinen nicht an, das kontinuierende Prinzip zur Anwendung zu bringen, damit die Gefahr beschwörend, daß ihre empirischen Massen den grundlegenden Fächern, zumal den alten Sprachen, den Boden verengen; zum Besten des klassischen Unterrichts möchten wir den Römern zum Schutze ihrer eigenen Sprache die Maxime entlehnen: divide et impera.

---

nur einen Autor läse, ein Pensum der Geschichte absolvierte, dann ruhen ließe und sich zu einem anderen hinwendete." Den Einwand: Varietas delectat erklärt er als nicht stichhaltig, weil jeder Gegenstand selbst Mannigfaltiges enthalte. Jean Paul sagt treffend: „Der Ekel des Einerlei würde sich bald in dem Genusse des Fortschritts verlieren, und die immer gründlicher und weiter auseinandergehende Wissenschaft würde auf ihrem eigenen Felde die Blumen des Wechsels anbieten." (Levana, § 142.)

[1]) Päd. Schr. I, S. 447. — [2]) Das. II, S. 238. — [3]) Oben § 66, 4. — [4]) § 56, 4 und 57, 3. — [5]) Für die zusammenhängende Absolvierung des Geschichtsunterrichts in den Mittelklassen des Gymnasiums, anstatt dessen Zerlegung in zwei oder selbst drei Kurse, tritt Direktor Dr. Böttcher in den Verhandlungen der ersten Direktorenkonferenz der Rheinprovinz 1881, S. 141 f., mit treffenden Gründen ein.

Es haben sich uns die Lehrfächer in Reihen zu dreien geordnet, allein bei näherer Betrachtung erscheinen sie als in vier Stufen ansteigend, indem sich das Anfangsglied in zwei Stufen zerlegt. Der Sprachunterricht gliedert sich in einen solchen, der auf die Muttersprache beschränkt ist, und einen nachfolgenden, auf die Elemente der fremden Sprachen ausgedehnten; die Vorbereitung auf die Mathematik geschieht auf einer früheren Stufe durch das Rechnen allein, auf einer späteren zugleich durch den Formenunterricht; bei der Welt- und Heimatskunde bildet von den beiden Elementen, welche der Name zusammenfaßt, die Heimat den nächsten Gegenstand, während die vorgeschrittenere Auffassung das andere zur vollen Geltung kommen läßt.

§ 68.

Das historische Prinzip der Abstufung.

1. Das platonische Prinzip der Abstufung der Lehrfächer nach dem Wachstume der Erkenntniskräfte reichte für das Altertum bei der Einfachheit seines Bildungsinhaltes hin, die moderne Bildung aber hat im Laufe ihrer Entwickelung so mannigfaltige historische Elemente aufgenommen, daß deren Anordnung eine besondere Erwägung verlangt. Zur Richtschnur hat dabei das historische Prinzip zu dienen, welches besagt, daß das in der Zeit Vorangehende auch beim Bildungserwerbe den Vortritt erhalte. Allermeist enthält das der Sache nach Frühere den Schlüssel zu dem Späteren und es führt das Verfolgen der Entwickelung eines Gegenstandes am einfachsten zum Verständnis desselben. „Wenn man", sagt Aristoteles, „die Dinge von vornherein in ihrem Werden beobachten kann, so gibt dies die beste Betrachtungsweise" [1]).

Was der Sache nach früher ist, ist, von dem Standpunkte des Betrachtenden aus angesehen, das Spätere, und dieser muß das ihm Nächstliegende überspringen, wenn er mit jenem beginnen will. Wo dieser Sprung keine Schwierigkeit hat, ist das historische Prinzip anwendbar, allein wo er ohne Vernachlässigung des Nächstliegenden nicht geschehen kann, muß man anstatt des progressiven Verfahrens das regressive einschlagen und sich begnügen, das Späterentstandene nachträglich aus dem Früheren zu erklären. So findet das historische Prinzip in der Rücksicht auf das unmittelbar Gegebene seine Begrenzung, ganz ähnlich, wie das Prinzip der Konzentration in der Rücksicht auf die besondere Natur der einzelnen Lehrfächer und das der Kontinuation in der Notwendigkeit, mehrere Lehrstoffe gleichzeitig zu behandeln, ihre Einschränkung fanden.

2. Der Herbartischen Idee einer ästhetischen Darstellung der Welt liegt das historische Prinzip zugrunde: die Jugend soll durch die Jugend der Menschheit empfinden lernen und deren Entwickelung in den Hauptzügen verfolgen; der Lehrplan hat von den Alten zu den Neueren aufzusteigen, derart, daß das frühere Knabenalter mit den griechischen, das mittlere mit den römischen Klassikern,

---

[1]) Pol. I, 2, in. *Εἰ δή τις ἐξ ἀρχῆς τὰ πράγματα φυόμενα βλέψειεν ... κάλλιστ' ἂν οὕτω θεωρήσειεν.* — Auf das darin ausgesprochene genetische Prinzip wird bei der Formgebung noch zurückzukommen sein, § 72 f.

das Jünglingsalter mit den neueren Sprachen und Literaturen beschäftigt wird[1]). An die Spitze der Dichter setzte Herbart Homer, an die der Historiker Herodot; Kohlrausch erweiterte die Reihe durch das alte Testament, welches er an den Anfang stellte[2]). Ziller fügte als einführende und begleitende Stoffe vaterländische Märchen und Sagen aus dem Mittelalter hinzu. Bei letzterer Erweiterung wird die chronologische Folge aufgegeben, aber eine didaktisch richtige Reihenfolge gewonnen; denn das Mittelalter ist unser vaterländisches Altertum und liegt uns näher als das klassische; das alte Testament ist das Altertum unseres Glaubens und verdient schon darum den Vortritt. Was das Verhältnis der Griechen und Römer betrifft, so sind diese in der Literatur durch jene durchweg bedingt, allein für das Verständnis ist die chronologische Reihenfolge nicht überall erforderlich; Homer möge den Vortritt vor Vergil beanspruchen, dagegen können Demosthenes und Cicero, platonische und ciceronianische Dialoge ohne Beeinträchtigung des inneren Verständnisses nebeneinander gelesen werden. Von den Meisterwerken der Griechen ist der größere Teil nur der reiferen Auffassung zugänglich, bloß Homer und Herodot haben eine Wahlverwandtschaft mit dem früheren Alter, welcher am besten Rechnung getragen wird, wenn sie demselben in Bearbeitungen zugänglich gemacht und mit vaterländischen Heldensagen und -geschichten parallelisiert werden. Auf die Literaturgattungen angewandt, verlangt das historische Prinzip das Vorantreten der primären Gattungen vor den später entwickelten, also des Epos vor der Lyrik und dem Drama, des historischen Stils vor dem rednerischen und dem philosophischen. Danach würde sich uns die obige Reihe in folgende Stufenfolge verwandeln: biblisches Altertum und heimische Märchen, Sagen usw. — vaterländische und altklassische Heldensagen und -geschichten —, altklassische Epik und Geschichtschreibung — die vermittelteren literarischen Formen: Lyrik, Drama, Redekunst, Philosophie.

3. Eine Überschätzung der Spannkraft des historischen Prinzips ist es, wenn für die beiden alten Sprachen die chronologische Reihenfolge gefordert wird. Verlangte das Prinzip notwendig die Einbeziehung der Sprache, so müßte die obige Stufenfolge nicht nur die Priorität des Griechischen vor dem Lateinischen, sondern auch die der älteren deutschen Sprache vor der jetzigen zur Konsequenz haben. Sowohl die Stellung der beiden alten Sprachen zu uns als ihr Charakter fordern die übliche Reihenfolge[3]), und deren Umkehrung zu verlangen, hieße mit dem der Sprache eigentümlichen Bildungsgehalte tumultuarisch verfahren. Der Gedanke, den Knaben durch die Propyläen des griechischen Epos und der ältesten Geschichtschreibung in das Altertum einzuführen, ein Gedanke, der bei Herbart als die Frucht eines gleich sehr für das Schöne, wie für die Jugend begeisterten Sinnes auftritt, kann auf Grund von Bearbeitungen beider Werke so gut durchgeführt werden, wie die Einführung in das biblische Altertum durch Bearbeitung der Bibel geschieht. Sollten je umfassendere Experimente mit der Voraufnahme des Griechischen vor dem Latein gemacht werden, so würden sie schwerlich die Einbürgerung des ersteren fördern,

---

[1]) Päd. Schr. I, S. 77, 292, 441, 446. — [2]) Das. I, S. 599. — [3]) Oben § 50, 4 und 6 am Ende.

sicher aber die Basis der klassischen Studien erschüttern und so deren Gegnern in die Hände arbeiten.

§ 69.

Die Bildungsarbeit nach den Altersstufen.

1. Der Nachweis der Reihenfolge der Lehrstoffe bildet die Voraussetzung für die Darlegung der Stufen der Bildungsarbeit, aber er gibt von diesen noch kein genügendes Bild; um ein solches zu gewinnen, muß der Verlauf des Bildungserwerbes vom Standpunkte des Subjektes aus verfolgt und seine Abstufung mit den Abschnitten nicht bloß des intellektuellen, sondern des Gesamtwachstums in Verbindung gebracht werden. Diese Wendung der Betrachtung ist analog jener, welche bei der Erörterung der Bildungsmotive und -zwecke vorzunehmen war, wo der Analyse eine Synthese vom Standpunkte des Subjektes folgen mußte (§§ 38 und 39); ihr Gegenstand, das Bildungsideal, hat auch inhaltlich zu unserer jetzigen Untersuchung Beziehung, indem es den Höhepunkt bezeichnet, welchem die Stufen der Bildungsarbeit entgegenführen sollen.

Das Wachstum der menschlichen Kräfte ist bis zu bestimmten Grenzen ein kontinuierliches und im ganzen angesehen einem Wandeln auf allmählich ansteigendem Pfade ähnlicher als einem Ersteigen von Stufen; allein die Natur und ihr folgend die Gesellschaft haben diesen Pfad in gewisse Abschnitte zerlegt, deren Erreichung mit dem Erklimmen von Stufen verglichen werden kann. Diese Altersstufen bieten sich für unsere Untersuchung als Haltpunkte dar; wir werden dabei, unserem Zwecke gemäß, nur die ansteigenden Stufen und, da hier von der Differenzierung der Bildung noch abzusehen ist, nur die männliche Jugend und den Fall des Vollgenusses der Bildungsmittel ins Auge fassen.

Durch die Wörter: Kind, Knabe, Jüngling hat die Sprache drei Perioden des Jugendlebens bezeichnet, von denen die beiden ersten nicht durch eine scharfe Grenze geschieden sind, während zwischen den beiden letzten die Pubertät eine solche darstellt. Jede dieser Perioden wird wieder in zwei geteilt durch Marksteine, welche Sitte und Rechtsordnung nicht ohne Rücksicht auf natürliche Voraussetzungen in sie hineingesetzt haben; die Kindheit durch den Eintritt der Schulfähigkeit, das Knabenalter durch den der Mündigkeit, das Jünglingsalter durch den der Waffenfähigkeit. Dadurch ergeben sich für die Lebenszeit von der Geburt bis zur körperlichen Vollreife und bürgerlichen Volljährigkeit (Majorennität), als dem Abschluß des Jünglingsalters, sechs Altersstufen: 1. die frühere Kindheit, die ersten sechs Lebensjahre umfassend, 2. die schulfähige Kindheit von vierjähriger Dauer, 3. das unmündige Knabenalter, 4. das mündige Knabenalter, beide dreijährig, 5. das frühere Jünglingsalter von der Pubertät bis zur Waffenfähigkeit und 6. das waffenfähige Jünglingsalter, beide vierjährig.

2. Das frühere Kindesalter ist die Periode eines raschen körperlichen und geistigen Wachstums; der Bildungserwerb ist mannigfaltig, soll aber nur ein freier sein; er gipfelt in der Aneignung der Muttersprache, mit welcher sich der erste Schritt der Assimilation des nachwachsenden Geschlechtes an das ge-

reifte vollzieht[1]). Gegen das Ende dieser Periode verlangsamt sich der Wuchs[2]), nach ihrem Abschlusse tritt der Zahnwechsel ein, das Kind „versinnt sich" jetzt, wie die alte Sprache sagte, es kann Gut und Böse unterscheiden. Nun wird es fähig, Unterricht zu empfangen, und erreicht damit die erste Stufe der Bildungsarbeit. Aber der Kindheitstraum soll nicht plötzlich der Wirklichkeit weichen, das Spiel nicht vom Ernste verdrängt werden. Der Unterricht muß zu pflanzen beginnen, aber er soll nicht die Blumen und Kräuter niedertreten, die von selbst emporsprossen. Das höhere Element, das er dem erwachenden Geiste zuführt, ist die Religionslehre; die Aufgabe, der er die kindliche Arbeitskraft dienstbar macht, ist die Schrifterlernung und das Rechnen; in allem übrigen suche er das Kind in seiner Sphäre auf: in Haus und Heimat, im Gebiete der Anschauung und frei verschwebenden Phantasie; die Muttersprache, die Heimatskunde, heimische Lieder, Sprüche, Märchen, Sagen sind die dem kindlichen Gedankenkreise homogenen und ihn doch zugleich erweiternden Stoffe; Übungen im Anschauen und Beobachten und Weckung des Formensinnes durch primitives Zeichnen und darstellende Arbeiten bereiten zweckmäßig den naturkundlichen und den Formenunterricht vor.

Das Knabenalter, die zweite Periode der Bildungsarbeit, kündigt sich an mit dem Schwinden der kindlichen Unsicherheit und dem Erwachen von Kraftgefühl und von Streben nach Selbständigkeit. Der Zuwachs der Muskelkraft wird allerdings gerade in diesen Jahren langsamer[3]), aber der Gesamtzuwachs der Kraft macht sich um so mehr psychologisch geltend. Die Freude am Spiele, die Schaulust und das Leben in der Phantasie bleiben, aber nehmen einen energischeren Charakter an: die Spiele werden wild, aber kameradschaftlich, das Interesse bleibt beim Schauen nicht stehen, sondern schreitet zum Suchen und Sammeln fort, womit sich die Lust am Herumstreifen verbindet, die Phantasie zeichnet Bilder von Abenteuern, weiten Fahrten und kühnen Taten. Diesen „heroischen Regungen der Knabennatur" (Herbart) kann der Unterricht die Heldensagen und -geschichten darbieten; die Heimatskunde kann er zur Weltkunde, die Anschauungsübungen zur Naturgeschichte erweitern; die Beschäftigung mit der Karte und das Vergleichen der Naturformen unterstützen das Zeichnen, welches sich nun die Aufgabe, als Formenunterricht der Mathematik vorzuarbeiten, zu stellen hat. Stärker wird die zugewachsene Kraft durch die fremden Sprachen in Anspruch genommen, deren Elemente hier ihre Stelle haben. Wenn das Kindesalter die allgemeinen Elemente zu bewältigen hat, so hat sich das frühere Knabenalter in die Studienelemente einzuarbeiten. Die fremden,

---

[1]) Oben, Einl. I, 4. — [2]) Nach Quetelet, „Über den Menschen und die Entwickelung seiner Fähigkeiten", übers. von Riecke, 1838, S. 347, beträgt der Zuwachs der Größe im ersten Lebensjahre 198, im zweiten 98, im dritten 71, im vierten 63, im fünften 56 Millimeter, welcher Zuwachs fast stetig bleibt bis zum Alter von 16 Jahren, also bis zur Pubertät. — [3]) Nach Quetelet (a. a. O., S. 386) beträgt die Stärke der beiden Hände, mit dem Dynamometer gemessen, im Alter von 6 Jahren 10,3 Kilogramm, von 7 Jahren 14, von 9 Jahren 20, von 10 Jahren 26, von 11 Jahren 29,2, von 12 Jahren 33,6, von 13 Jahren 39,8, von 14 Jahren 47,9, von 15 Jahren 57,1, von 16 Jahren 63,9, und mithin zeigt gerade der Zuwachs zwischen 10 und 11 Jahren das Minimum von 3,2 Kilogramm.

zumal die alten Sprachen erscheinen als Last, wenn man nur die darauf verwandte Arbeit veranschlagt, als ein Segel aber, wenn man die durch sie gewährte Förderung in Betracht zieht; der Unterricht soll dies Segel richtig einstellen, die nötige Gedächtnisarbeit durch die sich darbietende vielseitige Verstandesübung kompensieren, die Sprachkenntnisse zum sprachlichen Können steigern, der Mehrheit der Sprachen die Durchbildung des Sprachbewußtseins abgewinnen. Vom Knaben gilt das Wort des ritterlichen Dichters, daß er „zu beiden Wanderungen durch Bücher und durch Zungen verbringet seiner Stunden viel" [1]); aber unter den Büchern findet er auch freundliche Reisegenossen; ein Lieblingsbuch, sei es ein Sagenbuch oder der Robinson oder was sonst gerade das volle Interesse für sich zu gewinnen vermag, kann auf die weitere Entwickelung einen bestimmenden Einfluß nehmen.

3. Der Eintritt der dritten Periode der Bildungsarbeit, das reifere Knabenalter, ist durch die glückbedeutende Ziffer der größten Lebensfähigkeit bezeichnet [2]). Der körperliche Kraftzuwachs geht raschen Schrittes, der geistige fängt an, sich körperlich auszuprägen: das Gesicht wird ausdrucksvoller, das Auge sprechender, die Stirn beginnt sich zu modellieren. Sinnig hat Rückert dem „werdenden Stirnbau" die Verse gewidmet: „Nun aber sah ich ob den Brauen sich Pfosten, Erker, Warten bauen, und unterm braunen Lockendach den Bau sich wölben allgemach; hoch steigt der Bogen, kühn und frei, der Segen Gottes sei dabei! Ein Menschengeist will hier sein Haus sich für das Leben bauen aus." Es ist das Alter, bei dessen Erreichung unsere Altvorderen sagten, der Knabe sei zu seinen Jahren gekommen, während es vom wehrfähigen Jünglinge hieß, er sei zu seinen Tagen gekommen [3]). Dem Zuwachse entsprechen die erhöhten Aufgaben; der Weg der Bildung hat hier seine schärfste Steigung und die Arbeit nimmt alle geistigen Kräfte in Anspruch; auf die Zeit des vorwiegenden Aufnehmens ist nun die des Durchdringens und Verarbeitens gefolgt. Der Sprachunterricht ist bis zur Literatur vorgeschritten, zur Grammatik kommt die Lektüre hinzu, das sprachliche und sachliche Verständnis der Autoren erfordert mannigfaltige Bemühung; die Mathematik tritt ein, an Stelle des Rechnens und Zeichnens tritt der Ansatz, die Konstruktion, das Räsonnement; die Landkarte bleibt in Verwendung, aber die Geschichtstabelle kommt dazu, nicht mehr die Großtaten allein, sondern das Geflecht der Ereignisse soll aufgefaßt und eingeprägt werden. Nimmt die Intensität der Lernarbeit zu, so ist es zweckmäßig, daß ihre Mannigfaltigkeit beschränkt werde; es ist günstig, daß — die hier befürwortete Verteilung des Lehrstoffes vorausgesetzt — das historische Element jetzt durch mehrere Fächer hindurch geht; neben dem geschichtlichen Unterricht geht die Lektüre der Epiker und Historiker

---

[1]) Oben § 20, 3. — [2]) Nach Quetelet (a. a. O.) ist die Zahl der Lebensfähigkeit für ein Kind von einem halben Jahre 8, von 1 Jahr 9, von 2 Jahren 13, von 3 Jahren 17, von 4 Jahren 37, von 5 Jahren 48, von 6 Jahren 67, von 7 Jahren 93, von 8 Jahren 100, von 10 Jahren 131, von 14 Jahren 161, von 15 Jahren 155, von 20 Jahren 100, von 23 Jahren 85 usw. — [3]) W. Wackernagel, Die Lebensalter. Ein Beitrag zur vergleichenden Sitten- und Rechtsgeschichte, Basel 1862, S. 60.

und der historische Religionsunterricht einher; Gedächtnis und Imagination haben so einen einigermaßen homogenen Stoff zu bewältigen, der Verstand kann seine Kraft auf die Mathematik konzentrieren. Das unmittelbare Interesse hat nicht mehr die Lebhaftigkeit der vorausgegangenen Jahre, Liebhabereien treten zurück; die mittelbaren Interessen müssen, richtig gefaßt und begrenzt, nunmehr mitwirken. Daß aber das spontane Interesse nicht erlösche, muß ein Gegenstand der Obsorge sein; Unterricht und Schule dürfen die freie Bewegung nicht ganz einengen; das Familienleben, die Erholung, die selbstgewählte Lektüre verlangen ihren Spielraum neben dem Lernen.

4. Der Eintritt der Pubertät und der körperlichen Umbildung, welche sie mit sich bringt, ist die Schwelle des Jünglingsalters; psychologisch ist das Mannbarwerden des Knaben durch seine veränderte Stellung zu den Männern bezeichnet. „Das Knabenalter", sagt Herbart treffend, „dauert so lange, als der Knabe Erwachsene wie Fremde betrachtet, so daß sie ihm nicht mehr gelten, als ihm fremde Nationen und fremde Zeiten auch gelten könnten; sobald er den Gedanken, daß er in diese Zeit hineinwächst, fest ergreift und auf sich wirken läßt, hört das Knabenalter auf" [1]. Der Jüngling beginnt, sich die Interessen der Erwachsenen anzueignen, sucht sich in ihrer Welt zu orientieren, er entwirft Pläne für seine Zukunft, bildet sich Maximen für einstige Lebensgestaltung. Mit dem Erwachen des Interesses für die Gegenwart nimmt das für die Vergangenheit ab; es entspricht der Geistesrichtung des Jünglings, wenn ihm die neuere Literatur und die Naturkunde erschlossen, dagegen der Geschichtsunterricht nicht fortgeführt wird. Das Durchdringen und Verarbeiten des Stoffes, welches die vorige Epoche charakterisiert, muß weitergehen, zum Teil kann auch schon zur Anwendung vorgeschritten werden; die Kenntnis des Altertums wird auf die neuere Literatur, die Sprachkenntnis in den Stilübungen, die Mathematik auf die Naturlehre angewandt, und für die Künste kommt jetzt die Zeit der Ausübung. Die Interessen, welche bisher die Triebkräfte der Bildungsarbeit waren, werden durch die Aneignung der höheren Bildungszwecke erweitert; der Jüngling muß Verständnis dafür gewonnen haben, daß er für die eigene Ausgestaltung und Veredelung, sowie für die allgemeinen Interessen und die bleibenden Güter arbeitet; die idealen Momente, welche ihm der Unterricht von Anfang an entgegenbrachte, soll er nun als solche erkennen; hier liegt die Aufgabe des philosophischen Unterrichts, der an dem systematisch-theologischen seinen Rückhalt hat und den die Lektüre der alten Philosophen angemessen begleitet. Der wachsenden Reife entspricht das Bedürfnis freierer Bewegung auf den geistigen Gebieten; Hinneigung zu einem und dem anderen Gebiete, wohl auch Abneigungen machen sich geltend; ein spontanes Interesse, tiefer gehend als das kindliche, stellt sich ein. Der Unterricht, für den es noch vieles zu tun gibt, beengt unvermeidlich den Spielraum dieser Regungen; noch mehr leider die Rücksichten auf die abschließende Prüfung, welche mit eisernen Reifen die Schulklassen zusammenhält und die Mittelform zwischen dem schulmäßigen Lernen und den Studien: die schulmäßigen Studien, welche diesem Alter entsprächen, nicht zur Geltung kommen läßt [2].

---

[1] Päd. Schr. II, S. 604, Anm. 82. — [2] Vgl. unten § 91, 2.

Der organisierte Bildungsinhalt.

Altersstufen:	Schulfähige Kindheit.	Unmündiges Knabenalter.	Mündiges Knabenalter.	Erstes Jünglingsalter.
Stufen der Aneignung:	Aufnehmen.		Durchdringen.	Anwenden.
Triebkräfte:	Unmittelbares Interesse.		Mittelbares Interesse.	Höhere Bildungszwecke.
Leistung:	Allgemeine Elemente.	Studienelemente.	Schulmäßiges Lernen.	Schulmäßige Studien.
Bildungsinhalte:				
Fundamentale Disziplinen:	Elementare Religionslehre.		Historischer theologischer Bildungsunterricht.	Systematischer theologischer Bildungsunterricht.
	Biblisches Altertum.		Klassisches Altertum.	
	Vaterländisches Altertum.		Neuere Literaturen.	
	Märchen, Lieder usw.	Heldensagen und Geschichten.	Epos, Geschichtschreibung	Vermitteltere Literaturformen.
	Sprachunterricht.		Sprach- und Literaturunterricht.	
	Muttersprache allein.	Elemente fremder Sprachen.	Fremde Sprachen und Literaturen.	
	Rechnen.	Rechnen und Formenunterricht.	Mathematik.	
				Philosophie.
Akzessorische Disziplinen:	Geographische und naturgeschichtliche Welt- und Heimatskunde.		Geschichte.	Naturlehre.
Fertigkeiten:	Technische Schulung.			Ausübung.

5. Der Eintritt in die höheren und fachlichen Studien bezeichnet das Ende dieser Periode und damit das der eigentlichen Bildungsarbeit; nunmehr muß sich der Bildungserwerb einerseits mit dem Kenntniserwerbe für den künftigen Beruf verschmelzen, andererseits aus den Quellen schöpfen, welche das Leben darbietet; von der ganzen Anlage und der Durchführung des Bildungsunterrichtes aber hängt es ab, ob Beruf, Leben und Bildung sich amalgamieren, und inwieweit jener ideale Typus eines durchgebildeten Geistes, wie wir ihn früher gezeichnet haben (§ 39), erreicht wird. In diesem Typus fanden wir gewisse Gegensätze vereinigt und gebunden, und unschwer sind in ihnen die Beziehungspunkte, die wir für die Organisation der Bildungsarbeit festsetzten, wieder zu erkennen; die Bestimmungen: Vielseitigkeit und geschlossenes Wesen, Kosmopolitismus und Heimatssinn, Aufklärung und Würdigung der transzendenten Güter und die Unterscheidung der Zonen der ethischen Konzentration (§ 65) gehen auf dasselbe Problem zurück; und auch bei der Abstufung der Lehrfächer war das Prinzip das Vordringen von der Peripherie zum Zentrum, hier vorzugsweise erscheinend als der Fortschritt von den niederen theoretischen Funktionen zu den höheren; damit der Geist einst eine Stätte zum Wohnen als Ausgangsort für seine Wanderungen habe, müssen die Stationen, die er im Laufe seiner Entwickelung berührt, sorgfältig in Rücksicht gezogen werden; in der Abwechselung von Weiterschreiten und Rasten wiederholt sich die von Ausgreifen und Verarbeiten, Fülle und Tiefe, Weltauffassung und Selbstdarstellung.

Die Erörterungen über die Abstufung des Bildungsinhaltes lassen sich in vorstehende Übersicht zusammenfassen.

Ließe sich auch die ethische Konzentration und die Verknüpfung der Lehrfächer schematisch veranschaulichen, so wäre damit der Reinertrag unserer Untersuchungen über die Organisation des Bildungsinhaltes zusammengefaßt; das Ergebnis derselben ist ein organisierter Bildungsstoff, aber noch kein Studiensystem, noch auch ein Lehrplan. Um zu diesen zu gelangen, müßten die Differenzierungen der Bildung erörtert und Bestimmungen verwendet werden, welche die Untersuchung über die Erzeugung und Bewegung der geistigen Güter zur Voraussetzung haben und in den Zusammenhang des Abschnittes vom Bildungswesen gehören.

II. Leitbegriffe der didaktischen Formgebung und Technik.

§ 70.

Das psychologische Moment der Aneignung: Die Aneignungsstufen.

1. Unter didaktischer Formgebung verstehen wir die Gestaltung eines Lehrgegenstandes als eines Ganzen im Einklange mit den Prinzipien der Organisation des Bildungsinhaltes, zugleich aber nach Maßgabe des besonderen Bildungswertes des Gegenstandes, sowie allgemeiner, aus der Natur des Lernens und Lehrens erfließender Bestimmungen. Die didaktische Formgebung ist somit in einem Betracht die Fortsetzung der Organisation des Bildungsinhaltes; sie hat die Grundsätze derselben: das Prinzip der ethischen Konzentration, das der Wechselbeziehung und das der Abstufung der Lehrfächer auf einen bestimmten Stoff anzuwenden und in diesen hineinzuarbeiten; denn es genügt für eine wirklich organische Gestaltung des Unterrichtes die prinzipielle Geltung jener Normen nicht, sondern es bedarf dazu der sorgfältigen Durchführung derselben bis ins einzelne hinein. Allein die Anwendung jener übergreifenden Prinzipien hat Grenzen — und sie haben sich uns bereits im vorigen aufgedrängt —, welche teils in der besonderen Natur des Lehrstoffes, teils in allgemeineren Verhältnissen liegen. Insofern die Formgebung durch den speziellen Bildungswert der einzelnen Lehrfächer bestimmt wird, hat sie auf die Lehre vom Bildungsinhalt zurückzugreifen; bei einer durchgeführten Darstellung der Formgebung müßten wir die §§ 45 bis 63 zurückrufen und die dort aufgeführten Momente des Bildungsgehaltes der einzelnen Gebiete als Richtschnur für die Herstellung von Lehrgängen verwenden. Dies würde jedoch den Plan dieses Werkes überschreiten, und wir müssen uns auf die Besprechung der allgemeinen aus der Natur des Bildungserwerbes erfließenden Bestimmungen beschränken, die uns instand setzen wird, die einzelnen Lehrfächer rücksichtlich ihrer Formgebung wenigstens im allgemeinen zu charakterisieren.

Die Formgebung hat aber auch zu der didaktischen Technik, dem Lehrverfahren, wie es der Unterrichtende unmittelbar ausübt [1]), eine Beziehung, und die Bestimmungen über die Aneignung des Lehrstoffes und jene über das Heben von dessen Bildungsgehalt gehen auf übergreifende, psychologische und logische, Begriffe zurück, welche zuvörderst darzulegen sind.

Für die didaktische Gestaltung eines Lehrinhaltes kommen zunächst gewisse Stufen seiner Aneignung durch den Lernenden in Betracht; sodann aber die

[1]) Oben § 64, 4.

Zerlegung, Zusammensetzung und Gliederung des Stoffes zum Zwecke der Aneignung durch den Lernenden; endlich ist dieser Stoff zwar an sich betrachtet ein Ganzes, aber in Rücksicht des Gedanken- und Interessenkreises des Lernenden nur ein Teil, der mit dessen übrigen Teilen in Verbindung treten muß; somit bildet die Aufgabe dieser Verzweigung des Lehrstoffes den Gegenstand der dritten Reihe von allgemeinen Bestimmungen. Die erste dieser Aufgaben fußt auf dem subjektiven Momente des Bildungserwerbes (oben § 40) und verlangt die Heranziehung der Psychologie als Hilfswissenschaft; die zweite fußt auf dem objektiven Momente und macht die Heranziehung der Logik, als der die Denkinhalte behandelnden Disziplin, notwendig, muß aber, wo es sich um die Gliederung von geistigem Inhalt im Großen handelt, auf die Wissenschafts- und Kunstlehre zurückgehen. Die dritte Aufgabe muß beide Momente ins Auge fassen und Hilfsbegriffe aus der Psychologie und der Logik heranziehen.

2. Die Aneignung eines geistigen Inhaltes ist ein komplexer psychischer Vorgang, in welchem die psychologische Analyse in erster Linie auf zwei Momente trifft: das Aufnehmen des Inhaltes, bei welchem sich das Subjekt rezeptiv verhält, und eine Aktion des Subjektes, die in einer wie immer gearteten Verarbeitung, Betätigung, Anwendung, Ausübung besteht. Bei einem Wissensinhalt ist das erste Moment das vorwiegende, bei einem Inhalt des Könnens das zweite, so jedoch, daß beim Wissens- oder Kenntniserwerb immer auch ein Aufnehmen, ein Wissenszuwachs stattfindet. Dieser Gegensatz prägt sich in der Sprache mannigfaltig aus in der Zusammenstellung von Ausdrücken wie: Lernen und Üben, Aufnehmen und Produzieren, Lehren und Schulen (διδάσκειν καὶ ἀσκεῖν), Unterricht und Unterweisung, Wissen und Können, Kenntnis und Übung, Lehrer und Meister usw. So unterschieden die Alten beim Sprachunterricht die erklärende, exegetische Sprachlehre und die Anleitung gebende, technische; Cicero nennt als die Mittel der geistigen Bodenbestellung (subactio ingenii): auditio, lectio und usus, litterae (d. i. Schreiben [1]); so verbanden die Humanisten cognitio und usus, ingenium und judicium, contemplatio und efficientia u. a.

Es ist ersichtlich, daß diese Unterscheidung mit weitgreifenden Disjunktionen übereinkommt, wie wir sie früher mehrfach zu verwenden hatten, mit den Gegensätzen: theoretisch und praktisch oder poietisch, Wissenstrieb und Darstellungstrieb, Wissenschaft und Künste, Orientieren und Instrumentieren, Weltauffassung und Selbstdarstellung u. a.

Zwischen dem Aufnehmen und dem Verarbeiten eines Wissensinhaltes bietet sich als Mittelglied zunächst das Behalten oder Merken dar, welches mit dem Aufnehmen noch nicht gegeben ist, aber die Voraussetzung des Verarbeitens bildet. Nennen wir das mit dem Behalten verbundene Aufnehmen eines Inhaltes dessen Auffassen, so tritt zwischen diesem und dem Verarbeiten noch ein weiteres Mittelglied hervor: das Verstehen oder Begreifen, die geistige Bewältigung, die zugleich ein Fassen und ein Verarbeiten ist. Fassen,

---

[1]) Cic. de or. II, 30, 131.

begreifen, bearbeiten sind nach Tätigkeiten der Hand benannt, welche ganz wohl zur Bezeichnung dieser Reihe von psychischen Akten dienen können [1]). Wenn das Aufgefaßte nur Gegenstand der Kenntnis ist, so wird das Begriffene ein solcher der Erkenntnis, und erst diese sichert die rechte Verarbeitung. Durch das Verständnis wird das Aufgenommene verinnerlicht und zum Hinausversetzen vorbereitet: nur verstandene Eindrücke vermögen wir zum angemessenen Ausdruck zu bringen.[1]

Damit ergibt sich eine dreigliederige Reihe der Aneignungsstufen: Auffassen (Aufnehmen und Merken verbindend), Verstehen, Verarbeiten; oder: Kenntnis, Verständnis, Fertigkeit, und ihr entspricht die Reihe der vom Lehrer vorzunehmenden didaktischen Vermittelungen: Darstellen, Erklären, Befestigen. Zur dritten Stufe gehören verschiedene Betätigungen: die Verarbeitung und das Befestigen können geschehen durch Einprägen, Einüben, Wiedergeben, Wiederholen, Nachbilden, Anwenden u. a., je nach der Natur des Lehrinhaltes.

3. Diese Stufenfolge liegt so in der Natur des Lernens und Lehrens, daß wir erwarten können, sie in den Lehranweisungen und -sprüchen verschiedener Zeit wiederzufinden. Die Weisung der alten Rhetoriker, mit dem Aufsuchen des Stoffes, inventio, zu beginnen, dann zum Nachdenken, meditatio, überzugehen und zuletzt zur Ausarbeitung, Gliederung und Wortgebung, dispositio und elocutio, vorzuschreiten [2]), zeigt kenntlich unsere Stufenfolge. In der dem Boethius zugeschriebenen, jedoch erst dem 13. Jahrhundert angehörigen Schrift De disciplina scholarium werden unterschieden: das Lernen, das Verstehen des Gelernten und das Ausdrücken des Verstandenen, und es heißt an anderer Stelle: „Dem Anfänger gebührt es, zuzuhören, dem Weitergebildeten, selbst nachzudenken, dem im Nachdenken Geübten, sich anhaltend mit der Sache zu beschäftigen: wer die Höhe erreicht hat, dem steht es zu, zu lehren“ [3]).

Der alte Schulspruch:

Multa rogare, rogata tenere, retenta docere:
Haec tria discipulum faciunt superare magistrum,

nennt das Festhalten als Mittelglied, welches aber nur zum Lehren befähigen kann, wenn das Festgehaltene zugleich ein Verstandenes ist. Nach dem Begreifen setzt das Lernen der Spruch Rückerts in der „Weisheit des Brahmanen“, der nachdrücklich die Betätigung als Schlußglied hervorhebt:

„Begriffen hast du, doch damit ist's nicht getan,
Nun lern' es auch, dann erst gehört es ganz dir an.
Es ist ein Unterschied: begriffen und gelernt;
Beim ersten Schritt ist man noch weit vom Ziel entfernt.
Doch ist auf rechter Bahn der erste Schritt getan,
So kommt das Ziel von selbst, hält nur der Schritt nicht an.
Das recht Begriffene ist leicht zu lernen nun,
Doch lernen mußt du es, sonst kannst du es nicht tun.“

[1]) Arist. de an. III, 8. — [2]) Vgl. Logik, Einl. III. — [3]) Beide Stellen bei Vincentius De erud. fil. reg. 7 u. 10. Das lehrende Wiedergeben des Gelernten bezeichnet Plato als die schönste Frucht des Wissens, I. Alc., p. 118, und Aristoteles als die Probe desselben, Met. I, 1, 18.

In den Stufen der Jugendentwickelung trat uns die analoge Reihe entgegen: Aufnehmen, geistig Durchdringen, Anwenden [1]). Sie kehrt aber auch in der Herbartschen Einteilung des Interesses wieder, das er in empirisches, spekulatives und ästhetisches zerlegt [2]); zur ästhetischen Bildung gehört ja ein technisches Element: Ausdrücken, Wiedergeben, Darstellen.

Aber auch Wissenschaft, Kunst und Leben zeigen uns die gleiche Disjunktion. Alle Wissenschaft hat ein empirisches oder gelehrtes Element; sie verlangt ferner die geistige, logische Durchdringung des Stoffes und nicht minder die angemessene, terminologisch sorgfältige Wiedergabe desselben. Dazu bedarf es des Kenntniserwerbes, des Denkens, der Beherrschung des Wortes [3]). Hier und in der Einteilung der Wissenschaften in empirische, rationale und angewandte erscheinen die drei Momente als das empirische, das logische und das technische, das letztere Wort in dem weiteren Sinne von: angewandt überhaupt gebraucht. In der Kunst kommt es, wie bei der Gedankenbildung auf ein Finden des Stoffes, dessen geistige Bewältigung und schließlich Darstellung an. Im Leben schätzen wir die Erfahrung, die auf ihr fußende Einsicht und das Geschick, ihr Ausdruck zu geben und danach zu handeln, und als die dafür günstigen Anlagen: offenes Auge, scharfen Verstand, Gewandtheit. In der Heiligen Schrift heißt es: „Ein Mann, der viel erfahren hat, denkt auch viel, und wer viel gelernt hat, weiß mit Verstand zu reden" [4]).

4. Die in Rede stehende Disjunktion ist darum in so verschiedenen Varianten anzutreffen, weil sie auf grundlegende psychologische Bestimmungen zurückgeht. Das Auffassen geschieht entweder durch Wahrnehmung oder mittels der Reproduktion früherer Wahrnehmungen (ersteres beim Zeigen, letzteres beim Darstellen); das Behalten oder Merken geschieht durch Einreihung in den Vorstellungskreis; über diese Akte des sinnlichen Erkenntnisvermögens schreitet das Verstehen oder Begreifen als ein Akt des geistigen hinaus, und im Wiedergeben, Darstellen, Anwenden liegt eine praktische Funktion, eine Betätigung vor, ein Akt des Strebevermögens [5]).

Es ist die Trias des Aristoteles: Sinnlichkeit, Geist, Streben, welche uns hier entgegentritt; er bezeichnet die drei Momente als die „das Handeln und die Wahrheitserkenntnis bestimmenden" [6]). Sie kehren in der älteren Psychologie in verschiedener Form wieder; so bei Augustinus als: memoria, intellectus, voluntas, bei den Scholastikern als sensibilitas, ratio, appetitus.

Werden aber, wie es bei Herbart geschieht, die Unterschiede von Sinnlichkeit und Geist und von Erkennen und Streben zu sekundären herabgesetzt und die

---

[1]) Oben § 69, 5. — [2]) § 41, 1. Von den drei Arten des Interesses spricht schon Aristoteles, Met. II, 3, wo er solche Hörer unterscheidet, welche lieben, daß der Lehrer *παραδειγματικῶς*, also in Beispielen, darstelle, andere, welche fordern, daß er *μαθηματικῶς*, mit strenger Exaktheit, vorgehe, und wieder andere, welche Dichterstellen als Belege verlangen: *οἱ μάρτυρα ἀξιοῦσιν ἐπάγεσθαι ποιητήν.* — [3]) Vgl. Logik, Einl. I, 3, § 7, 1 u. f. — [4]) Eccli. 34, 9. — [5]) Oben § 42, 2. — [6]) Eth. Nic. VI, 2, *τρία δ' ἐστὶν ἐν τῇ ψυχῇ τὰ κύρια πράξεως καὶ ἀληθείας, αἴσθησις, νοῦς, ὄρεξις.*

psychischen Tätigkeiten auf das Vorstellen allein zurückgeführt, so alteriert dies auch die Aneignungsstufen. Bei Herbart sind dieselben da noch kenntlich, wo er der allgemeinen Anschauung und der Praxis näher bleibt, aber sie werden durch seine Terminologie verdunkelt, wenn er sie in sein System zwängt. In älteren Aufzeichnungen zur Pädagogik stellt er zwei Regeln auf, welche die Klarheit und Verknüpfung der Vorstellungen, also die Stufe der Auffassung betreffen; in einer dritten Regel fordert er zum Zwecke der „Verständlichkeit und Begreiflichkeit", daß „jede Vorstellung an ihren wesentlichen ersten Ort unter den übrigen gestellt werde", und bemerkt, „daß diese Regel dienen wird, von unseren Vorstellungen einen verständigen Gebrauch zu erleichtern, die wesentlichen Beziehungen, die notwendigen Folgen jedes Gedankens überschauen zu lassen". Damit ist diese Regel als die für die Stufe des Verstehens und Denkens ganz angemessen charakterisiert. Eine vierte Regel endlich begründet er auf die Notwendigkeit, daß der Mensch „seine Vorstellungen mit Absicht und zu vorgesetzten Punkten hinlenkt"; die Stufe der Betätigung, Anwendung [1]. Im „Umriß pädagogischer Vorlesungen" nennt er als Aufgaben des Unterrichts: die Sorge für das Fassen des Vielen, das Auseinandersetzen desselben, das Hervorheben des Hauptgedankens, das regelmäßige Selbstdenken und Anwenden der Gedanken [2]. An anderer Stelle führt er: Aufmerksamkeit, Verstehen, Behalten als Momente des Lernens auf [3]. Als Kunstausdrücke aber für die vier Stufen verwendet er die termini: Klarheit, Assoziation, System und Methode, welche das zu Bezeichnende nicht angemessen ausdrücken. Diese Reihe ist aus psychologischen und logischen Bestimmungen gemischt, während die Aneignungsstufen lediglich psychologische sind; die Assoziation hat sachgemäßer ihre Stelle bei der Anwendung; mit System, also Zusammenordnung des Vielen, wird die Stufe des Verstehens und Denkens ungenügend bestimmt; Methode ist zur Bezeichnung des Anwendens nicht geeignet, weil zu hoch gegriffen, da es sich hier um eine Betätigung des Lernenden handelt, dem man die Forderung erlassen wird, methodisch vorzugehen, was selbst den Lehrer Mühe kostet. Es schwebt Herbart, der Anlage seiner Psychologie und Unterrichtslehre entsprechend, durchweg ein zusammenhangsloser Stoff vor, der erst durch den Unterricht geformt wird; seine Reihe findet etwa auf Objekte der Naturgeschichte Anwendung, aber versagt, wenn es sich um gegebene Gedankenfolgen, wie bei Texterklärung, Beweisen u. a., handelt. Bei dieser Wendung der Betrachtung mußte Herbart die Verwandtschaft übersehen, welche zwischen seinen Momenten der Vielseitigkeit und den Richtungen des Erkenntnisinteresses (empirisch, spekulativ, ästhetisch) besteht, und dadurch verliert die ganze Begriffsreihe an Tragweite.

Bei Ziller erhält die Reihe: Klarheit, Assoziation, System, Methode, den Namen der formalen Stufen und wird zu der Bestimmung des Lehrverfahrens, also der didaktischen Technik, verwendet; Ziller fügt zugleich ein Anfangsglied hinzu, die analytische Vorbereitung, d. i. die Anknüpfung des

---

[1]) Pädagogische Schriften, herausgegeben von Willmann, I, S. 379, Anm. — [2]) Umriß, § 67 f. W. II, S. 535 f. — [3]) Das. § 117, II, S. 564.

Gegenstandes an den Gedankenkreis des Lernenden, ein Punkt, auf den wir unten § 76 zurückkommen. Zugleich gibt er der Assoziation eine bestimmtere Beziehung auf das System, indem er ihr den Abstraktionsprozeß zuweist [1]. Der Durchführung der normalen Stufen hat die Herbartsche Schule besondere Aufmerksamkeit zugewandt [2]; die Anwendung derselben auf verschiedene Lehrstoffe konnte jedoch, da sie auf der Voraussetzung eines zusammenhangslosen Stoffes beruhen, nicht durchgängig gelingen, allein die Versuche der Praktiker haben das Gute gehabt, daß sie zum Teil die ursprüngliche Aufstellung berichtigten. Dörpfeld nennt die Herbartsche Stufe der Klarheit: Anschauung, die der Assoziation: Vergleichung, die des Systems: Zusammenfassung, die der Methode: Anwendung, faßt aber die beiden mittleren Stufen unter der Bezeichnung: Denken zusammen, so daß die einfache Reihe: Anschauen, Denken, Anwenden herauskommt [3]. C. Kehr bezeichnet Auffassung, Aneignung und Reproduktion als die Stufen und die analoge Reihe: Anschauung, Erkenntnis und Übung als „die Säulen des Unterrichts" [4]; O. Frick nennt als die „allgemeinen Unterrichtslehrformen": Darbietung, Bearbeitung, Anwendung [5] — alles Bestimmungen, die gar nicht mehr nach Theorie aussehen, in Wahrheit aber die Tragbalken bezeichnen, auf denen, wie im Verlaufe unserer Darstellung deutlich werden wird, der Ausbau des Lehrstoffes im ganzen und im einzelnen, also Formgebung und Technik zugleich, beruhen muß.

5. Von den drei nachgewiesenen Stufen der Aneignung schließt jede wieder eine Mehrheit von Momenten in sich, welchen ebenso viele Formen des Unterrichts entsprechen.

Das Aufnehmen ist ein verschiedenes, je nachdem sein Gegenstand durch Anschauung ergriffen, also den Sinnen vorgeführt wird, oder durch Reproduktion früherer Anschauungen ins Bewußtsein eingeführt wird.

Auf seiten des Unterrichts entspricht dem ersteren Falle das Zeigen, dem letzteren das Darstellen im eigentlichen Sinne, während das Darstellen im weiteren Sinne dem Lehren überhaupt nahe kommt [6]. Nach dem Zeigen ist vielfach in den Sprachen das Lehren genannt — to teach, enseigner u. a. —, wobei die Belehrung des Kindes durch Vorzeigen und Benennen oder die des Lehrlings, welchem durch Vormachen gezeigt wird, nicht aber gemeinsamer Unterricht vorschweben mochte; denn in den primitiven Formen des Schulunterrichts tritt das sinnliche Element und mit ihm das Zeigen zurück, so daß es der Mahnrufe der Didaktiker bedurfte, um die Anschauung zur Geltung zu bringen.

Das Darstellen empirischer Materien geschieht durch Beschreibung, wenn es sich um Gegenstände oder Zustände, durch Erzählung, wenn es sich

---

[1] Vorlesungen über allg. Pädagogik, § 24. — [2] Th. Wiget, Die formalen Stufen des Unterrichts, Chur, 5. Aufl. 1895. Reich, Die Theorie der Formalstufen, Langensalza 1889. Glöckner, Die f. St. bei Herbart u. s. Schule. Jahrb. des Vereins f. wiss. Päd. 1892, S. 184 f.; ebenda Just, Zur Lehre v. d. f. St., S. 280. — [3] Der didaktische Materialismus, 2. Ausgabe, 1886, S. 119 f. — [4] Theoretische und praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke, 8. Aufl., 1883, S. 45 und 82. — [5] Lehrproben und Lehrgänge, Heft 16, S. 34 f. — [6] Oben § 64, 2.

um Vorgänge oder Taten handelt; hier nähert sich der Unterricht am meisten der Sprachkunst und hat der Lehrer vom Dichter, Geschichtsschreiber, Redner zu lernen. Vielfach verbindet sich das Darstellen und das Zeigen, insofern die Darstellung die sinnliche Anschauung, das Zeigen die Phantasie zu Hilfe zu rufen hat.

Das Verständnis ist entweder ein nominales oder ein reales; jenes hat den in der Sprache niedergelegten Gedanken zum Gegenstande, es ist philologisch, in dem „Erkennen des Erkannten“ bestehend; dieses dagegen sucht einen Gegenstand nach seinem Wesen zu begreifen und damit zu eigentlicher Erkenntnis vorzudringen [1]). Von demjenigen, welcher Verständnis vermittelt, gilt, was Aristoteles vom Definieren sagt: er zeigt entweder, was eine Sache ist, oder was der Name bedeutet [2]). Die Verständnisvermittelung, welche mit der Sprache zu tun hat, nennen wir Erklären; es ist die älteste schulmäßige Lehrform, bei allen Völkern gelehrter Bildung anzutreffen [3]). Die vielfachen Bezeichnungen, als Exegese, exegetische Grammatik, Hermeneutik, Interpretation, Exposition, Kommentar, Glossieren, Auslegen (*ἀνάπτυξις*), Erläutern, Deuten u. a., weisen auf die Ausdehnung dieser Unterrichtsform hin. Wenn das Erklären keine Schwierigkeiten der Sprache zu bewältigen hat und darum minder eng an den Text gebunden ist, so geht es in das Besprechen, Durchsprechen, Erörtern über. In der Bezeichnung des Erklärens als Deuten ist seine Verwandtschaft mit dem Zeigen ausgedrückt. Der Zeigende erklärt das Angeschaute, und der Erklärende zeigt den Sinn, den Gedanken. Die Aufweisung eines in der Sprache niedergelegten Gedankens ist die gewöhnlichste und wichtigste Form des Erklärens; allein letzteres ist überall an der Stelle, wo ein Gedanke in Zeichen irgendwelcher Art ausgedrückt ist; auch die Symbolik und die Kunstlehre haben zu erklären; bei ihnen ist das Verstehen auf andere Darstellungselemente erweitert und rücken Erklären und Zeigen noch näher zusammen.

Das Verstehen eines Textes beruht auf dem Trennen und Verknüpfen der Sprachelemente, dem Vordringen zum Zusammenhange derselben und dem Ergreifen des Denkinhaltes, welcher als Ganzes die Teile des sprachlichen Ausdruckes verbindet [4]). Aber sowohl die Sprachelemente als der Denkinhalt sind zugleich Gegenstand eines anderen Verständnisses: jene können auch aus den Kategorien und Regeln der Grammatik, der Denkinhalt aber nur aus seinem Verhältnis zu übergeordneten und begründenden Denkinhalten verstanden werden. In beiden Fällen gilt das Verständnis nicht wie vorher Darstellungs-, sondern Erkenntniselementen. Es wird dabei ein Besonderes aus dem Allgemeinen, ein Abgeleitetes aus dem Grunde verstanden und damit zur eigentlichen Erkenntnis vorgeschritten; denn das Allgemeine und der Grund erschließen das Wesen der Sache, sind deren Prinzip: „Zu wissen, was etwas ist,

---

[1]) § 41, 4 und 67, 1. — [2]) An. post. II, 7, *ὁ ὁριζόμενος δείκνυσιν ἢ τί ἐστιν, ἢ τί σημαίνει τοὔνομα.* Vgl. Logik, § 18, 3 und 20, 1. — [3]) Über die Bezeichnung der Exegese bei den Indern vgl. Alfred Ludwig, Rigveda III, S. 70 f. Das üblichste Wort für Kommentar: pradîpa, bedeutet Lampe, also Lichtspendung. — [4]) Oben § 47, 3.

ist dasselbe, wie zu wissen, warum es ist" [1]. Im Prinzip liegt das einzelne gleichsam eingewickelt, harrend der determinierenden Bestimmungen, aber auch umgekehrt läßt sich das Prinzip eingewickelt denken im einzelnen, harrend des abstrahierenden Herauslösens [2].

Das Verständnis wird ein reales, wenn es in dieses Verhältnis eindringt; eine zusammenhängende Darlegung aber, welche dies Verständnis vermittelt, hat das Eingewickelte zu entwickeln, daher die Bezeichnung: Entwickelung für dieselbe wohl angemessen ist. Das Entwickeln ist dem Darstellen analog, nur daß es nicht wie dieses ein Neben- oder Nacheinander, sondern die Beziehungen von Denkinhalten zum Gegenstand hat; wie das Darstellen abschließen kann mit dem Zeigen eines anschaulichen Objektes, so kann eine Entwickelung ihren Schlußpunkt in einer Textstelle suchen, wie dies z. B. Trendelenburg in seinen „Erläuterungen zu den Elementen der aristotelischen Logik" meisterhaft durchgeführt hat, welche eigentlich Zusammenfassungen logischer Entwickelungen in aristotelischen Aussprüchen sind.

6. Die rechte Aneignung ist nicht bloß ein geistiger Akt, sondern auch ein solcher des Gemüts und mit Gefühlen verbunden. Recht aufgefaßt wird, was man gern, mit Lust und Liebe, mit Interesse auffaßt: amor docet artes [3]; recht verstanden wird, was uns nicht bloß einleuchtet, sondern als Wissenserweiterung erfreut; das Wahre erfreut uns, es wird nicht bloß gedacht, sondern auch gefühlt [4]. Das von anderen Dargebotene wird uns zum Eigenen, indem ihm unsere eigenen Regungen entgegenkommen, wie dies die Distichen Geibels (in den „Juniusliedern") treffend besagen: „Kühl zu deinem Verstand spricht jegliche Lehre; sie bleibt dir Ewig ein Totes, sobald fremd sie von außen dir kommt. Was dir ein anderer gibt und wär' es das Köstlichste, frommt nicht, Wenn du den schlafenden Klang tief in der Seele nicht trägst." Liegt darin schon eine Betätigung, so fördert das Fortschreiten zum Tun noch mehr die Auffassung und das Verständnis. Wir fassen intensiver auf, was wir suchten und fanden, als was uns nur dargeboten wird, wir werden dessen am besten inne, woran wir uns betätigen; die Befolgung einer Lehre ist der Schlüssel zu ihrem Verständnisse; die Heilige Schrift sagt: „Wenn jemand den Willen des Vaters tun will, wird er innewerden, ob diese Lehre von Gott ist" [5]; praktische Erfahrung gibt Verständnis, wie das Goethesche Wort besagt: „Manches können wir nicht versteh'n; Lebt nur fort, es wird schon geh'n."

So verschränken sich Aufnehmen und Anwenden, für den Unterricht aber stellt die Obsorge für die Betätigung doch eine Aufgabe dar, die erst nach der Vermittelung des Verständnisses in Angriff zu nehmen ist.

Damit das Aufgenommene und Verstandene zur Anwendung gebracht werden könne, muß es in der Seele befestigt werden; dies geschieht aber bei Wissensinhalten durch Einprägen ins Gedächtnis, bei Gegenständen des Könnens durch Einüben. Der naiven Auffassung gilt das gedächtnismäßige Lernen für das Lernen schlechthin; der Römer nannte es ediscere, auslernen,

[1] An. post. II, 2, *τὸ τί ἐστιν εἰδέναι ταὐτό ἐστι καὶ διὰ τί ἐστι.* Vgl. Logik § 3 und 4. — [2] Das. § 22. — [3] Näheres unten § 77, 1. — [4] Oben § 41, 6. — [5] Joh. 7, 17.

also gleichsam lernend ausschöpfen; neuere Sprachen nehmen die Bezeichnung von der vollen Applikation her, die dabei nötig ist: apprendre par cœur, learning by heart; der griechische Ausdruck *ἀπὸ στόματος μανθάνειν* bezeichnet gleichsam das mundwerkmäßige Lernen, und zu dem deutschen Auswendiglernen wäre der Gegensatz das Inwendiglernen, welches von der äußeren Form absieht. Auf das Einprägen und Einüben beziehen sich verschiedene alte Schulsprüche: Tantum scimus, quantum memoria tenemus; Repetitio est mater studiorum; Lege, relege, repete; Nulla dies sine linea; Praecepta pauca, exercitatio multa u. a. Daß das Lernen im Ausüben und besonders im Lehren seinen Abschluß suchen müsse, besagen außer früher angeführten die Sentenzen: Fabricando fabricamur oder in anderer Fassung: Fabricando fit faber [1]) und das oft zitierte: Docendo discimus [2]); die Anwendung im Leben hat der Spruch: Non scholae, sed vitae discendum im Auge, der übrigens seiner ursprünglichen Bedeutung meist entfremdet wird [3]).

Das Einprägen und das Einüben können ebensowohl solche Stoffe zum Gegenstande haben, welche aufgenommen und zugleich zum Verständnis gebracht sind, in welchem Falle sie judiziös genannt werden können (nach Kants Sprachgebrauch), als solche Stoffe, die bloß aufgenommen sind; bei letzteren ist die Befestigung eine mechanische, und in richtiger Beschränkung hat auch diese ihre Berechtigung: es gibt ein Üben mit nachfolgendem Nachdenken, eine der Kunde vorausgehende Kunst und auch ein Einprägen von Inhalten, welche nachträglich Denkstoffe werden.

Die eigentliche Anwendung veranlaßt der Unterricht durch die Aufgabe, d. i. die Aufforderung zur Applikation von etwas Gelerntem. Sie ist um so zweckentsprechender, je geläufiger dem Schüler die Voraussetzungen ihrer Lösung sind, und je mehr zugleich seine Selbsttätigkeit in Anspruch genommen wird. Der Aufgabe verwandt ist die Frage, so daß sie eine verkürzte Aufgabe und diese eine ausgestaltete Frage genannt werden kann. Doch ist diese Frage nicht bloß eine Form des anwendenden Unterrichtes, sondern ein Vehikel des Verkehrs von Lehrer und Schüler überhaupt, also bei jeder Form des Unterrichtes verwendbar.

7. Aus den Momenten der Aneignung erfließen die Formen des Unterrichtes [4]).

Die Stufen der Aneignung und die auf ihnen beruhenden Formen des Unterrichtes finden, vermöge der Allgemeinheit ihres Charakters, auf alle Lehr-

---

[1]) Der Spruch geht auf Aristoteles' Darlegung zurück, daß das Können durch Üben zu lernen ist, wofür er Musik und Baukunst als Beleg anführt, Eth. Nic. II, 1. In der Form: Fabricando fabricamur besagt der Spruch noch mehr: die innere Gestaltung, die wir durch Gestaltung eines Äußeren erhalten; in diesem Sinne ist auch das lateinische industria von indu- und struere zu verstehen: inneres Bauen als das Geschick vermittelnd. — [2]) Der Spruch geht auf Sen. Epist. 7, 7 zurück: Homines dum docent, discunt. — [3]) Oben § 13, 1. — [4]) Zu dem Folgenden vgl. des Verfassers Artikel „Unterricht“ in Loos' Enzykl. Handbuch der Erziehungskunde, Bd. II, und in Bd. I: Darstellender, Entwickelnder, Erklärender Unterricht.

stoffe Anwendung, aber die Art und Ausdehnung dieser Anwendung ist bei den einzelnen Disziplinen eine verschiedene. Das empirische Moment wiegt vor bei der Geschichte, der Weltkunde und der Naturkunde; und zwar verwendet die Geschichte vorzugsweise den darstellenden, die Welt- und Naturkunde zugleich wesentlich den zeigenden Unterricht. Das empirische und rationale ist in der Theologie verbunden, welche sich teils der erklärenden, teils der darstellenden, teils der entwickelnden Lehrform bedient; das empirische und technische Moment ist in der Philologie verbunden, welche als Exegese die erklärende, als Sprachübung die technische Lehrform verwendet, als Sprachlehre aber auch die entwickelnde heranziehen kann. Diese letztere ist der Philosophie eigentümlich, und in Verbindung mit der technischen charakterisiert sie die Mathematik, welche vorzugsweise entwickelnd und übend vorgeht. Das technische Moment ist das vorschlagende bei den Fertigkeiten; Musik und Graphik gehen übend und erklärend, dagegen die Anleitung zu darstellenden Arbeiten und Gymnastik zeigend und übend vor.

Momente der Aneignung und Formen des Unterrichtes:

Empirisches Moment: Auffassen		Rationales Moment: Verständnis		Technisches Moment: Betätigung, Anwendung	
eines angeschauten Objektes, vermittelt durch	auf Grund reproduzierter Anschauungen, vermittelt durch	nominales, vermittelt durch	reales, vermittelt durch	bei Stoffen vermittelter Anwendung vorbereitet durch	bei Stoffen unmittelbarer Anwendung durch
Zeigen	Darstellen	Erklären	Entwickeln	Einprägen	Einüben
1. Vorzeigen, 2. Vormachen.	1. Beschreiben, 2. Erzählen.	1. Exegese, 2. Besprechung.		1. judiziös, 2. mechanisch, a) durch Aufgaben, b) durch Fragen.	

Bei den meisten Fächern lassen sich diese Momente leicht verknüpfen, und es gewinnt dadurch der Lehrstoff einen homogenen Charakter; bei einigen dagegen bedarf es besonderer Vorsorge, die verschiedenen Seiten des Unterrichts zusammenzuhalten; so bei der Philologie, welche an den Sprachwerken, der Sprachlehre und der Sprachübung verschiedene Fußpunkte hat; ferner bei der Weltkunde, bei welcher das Eindringen in das Kartenbild mit der Schilderung und Erzählung zu verbinden ist, und bei der Naturkunde, bei der die Anschauung und wenn möglich Handhabung der Objekte einen Beziehungspunkt bildet. Diese Disziplinen, die wir als gemischte bezeichnen können, bieten der Formgebung und Technik besondere Aufgaben dar.

§ 71.

Das logische Moment der Aneignung: Analyse und Synthese.

1. Wir haben im vorigen Paragraphen den Prozeß der geistigen Aneignung verfolgt und dabei wohl einen Inhalt, welcher angeeignet wird, vorausgesetzt, aber diesen nicht weiter untersucht. Dies hat nunmehr zu geschehen, da sich der Betrachtung dieses Inhaltes allgemeine Bestimmungen abgewinnen lassen, welche aller Formgebung und Lehrtechnik in ähnlicher Ausdehnung zugrunde liegen wie die Aneignungsmomente.

Aller Inhalt des Lernens und Lehrens ist teils ein einfacher, teils ein zusammengesetzter. Ein einfacher Inhalt wird durch einen relativ einfachen Akt des Geistes angeeignet, aber dabei oder nachher mit anderen Inhalten verbunden; ein zusammengesetzter aber wird in gewisse Elemente zerlegt, welche einzeln angeeignet, aber schließlich wieder zur Einheit zusammengefaßt werden. Da die Aneignung drei Stufen durchschreitet: Auffassung, Verständnis und Darstellung, so ist auch ihr Inhalt in dreifacher Rücksicht zu betrachten als Auffassungsinhalt, Verständnisinhalt und Darstellungsinhalt, und jeder wieder in Hinsicht seiner Zerlegung in Elemente und seiner Zusammensetzung aus solchen.

Wo die Auffassung der Aneignungsstufen mangelhaft ist, erhält auch die Untersuchung über die Zerlegung und Zusammensetzung des Inhaltes eine schiefe Richtung. Der Nominalismus, der den Unterschied von Auffassen und Begreifen, Vorstellen und Denken verwischt, kommt über das bloße Auffassen nicht hinaus und begnügt sich mit dem Zerlegen und Zusammensetzen von Vorstellungen; wird wenigstens Aufnehmen und Darstellen geschieden, und nur das Mittelglied vernachlässigt, so besteht die Neigung, das Aufnehmen mit dem Zerlegen, das Darstellen mit dem Zusammensetzen gleichzustellen, was ebenfalls der Schärfe der Bestimmungen Abbruch tut. Nur wenn das Denken und denkende Erkennen in seiner Mittelstellung als Angelpunkt des rezeptiven und spontanen Moments, als der Akt der größten Verinnerlichung und zugleich der Gestaltung des geistigen Inhalts gewürdigt wird, kann dem Problem Genüge geschehen, auch wird erst dann die Berührung der Didaktik mit der Logik hergestellt, ohne welche jene in eine einseitige psychologische Richtung gerät. Nur von der Logik kann die Didaktik die Kunstausdrücke für jenes Zerlegen und

Zusammensetzen, Analyse und Synthese, zu Lehen nehmen, deren unbefugter Gebrauch in der Pädagogik so vielfach Unklarheit erzeugt hat [1]).

2. „Die Zurückführung von jedem Zusammengesetzten auf die Elemente, aus denen es zusammengesetzt ist, heißt Analyse; die Synthese ist der Weg von den Prinzipien zu dem aus den Prinzipien Erfließenden, die Analyse aber der Rückweg zu den Prinzipien vom anderen Endpunkte“ [2]). So bestimmen die Aristoteliker die Bedeutung dieser beiden Ausdrücke, und die Logik folgte ihrem Sprachgebrauche. Durch Analyse steigt das denkende Erkennen vom Konkreten, Speziellen, Bedingten auf zum Abstrakten, Allgemeinen, Bedingenden, durch Synthese dagegen läßt es sich von höheren Begriffen, allgemeinen Regeln und Gesetzen zu dem hinab, was diese unter sich befassen.

Die Unterscheidung der beiden Denkbewegungen rührt von Platon her, der sie durch ein treffendes Gleichnis veranschaulicht. Aristoteles sagt darüber: „Es war richtig von Platon, daß er die Frage aufwarf und untersuchte, ob man den Weg von den Prinzipien oder zu den Prinzipien hin einschlagen solle, wie man in der Rennbahn den Lauf nimmt von den Kampfrichtern aus und wieder zurück“ [3]). Das Gleichnis weist eigentlich nicht auf ein: Entweder — oder, sondern auf ein: Sowohl — als auch, hin, wie die Meinung der beiden Denker ist, daß beide Methoden zu verbinden seien. Führt man die Vergleichung durch, so bedeutet der Ort des Auslaufens: die Wahrnehmung und Erfahrung, wie sie die Kenntnis der Dinge vermitteln, der Wendepunkt in der Mitte der Bahn: den Denkinhalt, wie er durch Analyse zu erarbeiten ist, der Rückweg: die Verarbeitung desselben durch die anwendende, verzweigende, spezialisierende Synthese, und das Ende des Laufes: die zur Erkenntnis erhobene Erfahrung, der begriffene oder verstandene, vom Denken bewältigte Kenntnisinhalt.

Die Ausdrücke: Analyse und Synthese sind von der Mathematik entlehnt und drücken die zu bezeichnenden logischen Verhältnisse nicht treffend aus. Bei der Gewinnung des Denkinhaltes kommt es weniger auf ein Auflösen, als auf ein Herauslösen oder Heraufholen an, und bei dessen Anwendung mehr auf ein Zusetzen, nämlich näherer Bestimmungen, als auf ein Zusammensetzen an; treffender wären die Ausdrücke: Explizieren, wörtlich: Herausfalten, und Applizieren, Anheften.

Mit Begriffen verfährt die Analyse abstrahierend, indem sie die Merkmale unbestimmt setzt, die der höhere Begriff als solche behält [4]), mit Urteilen

---

[1]) Zu dem Folgenden vgl. unten § 86, 3, sowie des Verfassers Logik § 5 und die Vorträge: „Didaktik und Logik in ihrer Wechselbeziehung“, abgedruckt im Bericht des Salzburger Philosophatkurses 1905, und „Analyse und Synthese“ in „Der Münchener katechetische Kurs“ 1905; ferner „Aristoteles als Pädagog und Didaktiker“, Abschnitt XII, 1. — [2]) Alexander von Aphrodisias im Kommentar zu den Analyt. pr. zur Erklärung des Titels: *ἀναλυτικὰ δὲ ὅτι ἡ παντὸς συνθέτου εἰς τὰ ἐξ ὧν ἡ σύνθεσις αὐτοῦ ἀναγωγὴ ἀνάλυσις καλεῖται· ἡ μὲν γὰρ σύνθεσις ἀπὸ τῶν ἀρχῶν ὁδός ἐστιν ἐπὶ τὰ ἐκ τῶν ἀρχῶν, ἡ δὲ ἀνάλυσις ἐπάνοδός ἐστιν ἐπὶ τὰς ἀρχὰς ἀπὸ τοῦ τέλους.* Vgl. Logik § 5. — [3]) Eth. Nic. I, 2. — [4]) Logik § 9, 8. Die Merkmale werden nicht weggelassen; der allgemeine Begriff behält die Struktur des besonderen und ist darum keineswegs entleert; er harrt der Ausfüllung, vergleichbar einem Anmeldezettel mit vorgeschriebenen Abteilungen.

generalisierend, indem sie von speziellen Bestimmungen absieht; wenn sie auf Grund verglichener Tatsachen Gleichförmigkeiten und Gesetze feststellt, so verfährt sie induktiv; wenn sie dem Kausalzusammenhange nachgeht, verfährt sie regressiv und ebenso, wenn sie Urteile, Lehrsätze, Regeln auf ihre Gründe hin betrachtet.

Die Synthese dagegen verfährt mit Begriffen determinierend, indem sie unbestimmte Merkmale bestimmt setzt, mit Urteilen spezialisierend, indem sie durch Aufnahme näherer Bestimmungen die Sphäre, für welche sie gelten, einschränkt; bei der Behandlung von Regeln und Gesetzen verfährt sie deduktiv, indem sie in den Kreis ihrer Anwendung hinabführt; die Kette der Ursachen verfolgt sie progressiv von den Ursachen zu den Wirkungen, und analog geht sie von Gründen zu Folgerungen fort.

3. Beim Lernen und Lehren kommen Analyse und Synthese im logischen Sinne überall da in Verwendung, wo ein reales Verständnis gesucht und vermittelt wird, am vollständigsten beim entwickelnden Unterrichte, welcher entweder analytisch das Prinzip aus dem Gegebenen oder synthetisch das Gegebene aus seinem Prinzip entwickelt.

Vom realen Verständnisse, welches mit Erkenntniselementen zu tun hat, unterscheiden wir ein anderes, welches sich auf Gestaltungs- oder Darstellungselemente bezieht und, sofern diese der Sprache angehören, nominelles oder philologisches Verständnis heißen kann. Auch bei diesem findet ein Zerlegen und Zusammensetzen der Elemente statt und gibt es ein Aufsteigen vom Ausdrucke zum Sinne, vom Zeichen zum Gedanken, vom Darstellungsmittel zum geistigen Inhalte; wo es sich aber um die Anwendung der Darstellungsmittel handelt, findet ein Absteigen in umgekehrter Richtung statt.

Wie im Gegebenen die Erkenntniselemente, so sind im Ausdrucke, sei er sprachlich oder künstlerisch, die Darstellungselemente ineinander verschränkt, kompliziert, und wie die logische Zerlegung auf allgemeinere, die Zusammensetzung dagegen auf speziellere Begriffe führt, so führt die Erklärung eines Sprach- oder Kunstwerkes, welches wir die technische Zerlegung nennen können, auf Elemente von erweitertem Anwendungskreise, während die Herstellung eines solchen Werkes jene Elemente zusammensetzt und damit zu spezifischer Anwendung bringt. Das reale Verständnis ergreift im Gegebenen das Wesen, das nominale im Ausdrucke den Gedanken; jenes ist auf den Grund der Sache gerichtet, dieses auf den Sinn, der in den Zeichen niedergelegt ist, auf den Geist, der sie zu Zeichen gemacht hat. Wenn nun auch die psychischen Tätigkeiten bei beiden Arten des Verstehens verschieden sind und auch verschiedene Weisungen für den Unterricht mit sich bringen, so fallen jene doch in letzter Linie in eins zusammen: die realistische Weltanschauung im Gegensatz zur nominalistischen betrachtet den Gedanken als das Wesen, den Geist als den Grund, das gegebene Reale als den Ausdruck eines Idealen, die Welt als einen Text, dessen Sinn gefunden werden soll[1]). Das verständlichste Mittelglied zwischen dem Erkennen und dem Darstellen ist der Zweck, welcher Gedanke und Ursache, Erkenntnis-

[1]) Vgl. Trendelenburg, Logische Untersuchungen II², S. 468.

und Darstellungsprinzip zugleich ist; die dem Zwecke dienenden Mittel sind Darstellungselemente, aber insofern aus ihnen auf den Zweck geschlossen werden kann, Erkenntniselemente. Bei der Betrachtung des vom Zwecke Bestimmten, also des Organischen, verbinden sich abstrahierende Analyse und erklärendes Zerlegen, denn jenes will sowohl aus allgemeineren Begriffen als aus der Einheit des Zweckes verstanden werden; eine teleologische Analyse darf sich daher nicht auf eine Definition beschränken, sondern muß ähnlich der Exegese darauf ausgehen, ein sinnvolles Ganzes zu deuten [1]).

Es ist somit zwar eine Erweiterung des Sprachgebrauches der Logik, aber keine unberechtigte, Fremdartiges hereinziehende, wenn wir in der Didaktik die Ausdrücke Analyse und Synthese nicht bloß für Erkenntnis-, sondern auch für Darstellungselemente verwenden. Der Unterschied wird durch den Gegensatz des Logischen und des Technischen genügend bestimmt, wobei unter der technischen Analyse und Synthese zugleich die sprachliche, philologische einbegriffen ist.

4. Aber noch in anderer Rücksicht muß die Didaktik die Betrachtung erweitern, da bei ihr das logische Moment nur das mittlere ist und das denkende Erkennen zwischen dem Aufnehmen und dem Anwenden seine Stelle hat. Bei der Synthese kommt die Stufe des Aufnehmens nicht in Betracht, weil jene darauf angelegt ist, Auffassung und Verständnis zugleich zu vermitteln; bei der Analyse dagegen muß der zu zerlegende Gegenstand vorerst aufgefaßt werden, es muß also eine Synthese der Auffassung vorausgegangen sein. Es gilt dies ebensowohl vom belehrenden Zeigen eines sinnlichen Objektes, wie von der analytischen Besprechung eines geistigen, wie von der Erklärung eines Textes. Nur in einem Falle ist ein solches Darbieten und Auffassen nicht erforderlich, wenn nämlich des Schülers eigene Vorstellungen und Gedanken den Gegenstand der Zerlegung bilden, alsdann geht der Unterricht rein analytisch vor ohne synthetisches Anfangsglied. In diesem Sinne faßt Herbart den analytischen Unterricht auf, während er den synthetischen ausdehnt auf jedes Verfahren, bei dem der Lehrer den Stoff darbietet, Bestimmungen, auf welche wir bei der Erörterung der Verzweigung des Unterrichtes (§ 76) zurückzukommen haben.

Der analytische Unterricht bedarf aber auch eines synthetischen Abschlusses; das Allgemeine, welches er findet, muß auf das Spezielle angewendet werden, weil darin die Probe für das Verständnis liegt; alles Anwenden aber ist synthetisch, denn es wird dabei zu besonderen Bedingungen herabgestiegen; so erscheint also die Analyse im Unterrichte in die Mitte genommen zwischen eine Synthese der Auffassung und eine Synthese der Anwendung.

5. Zu den Formen des Unterrichtes, welche auf den Momenten der Aneignung beruhen [2]), stellt sich Analyse und Synthese in folgender Weise. Das Zeigen ist synthetisch bei den Fertigkeiten, wo es als Vormachen auftritt, aber auch da, wo der Lehrer ein Anschauungsobjekt vor den Augen des Schülers entstehen läßt; dagegen ist der Unterricht, der ein fertiges Objekt vorzeigend behandelt, analytisch. Der darstellende Unterricht ist vorzugsweise synthetisch und wird nur insoweit analytisch, als er an ein vorliegendes Objekt oder an den

---

[1]) Vgl. oben § 38, 1. — [2]) Vgl. oben § 70, 2.

Gedankenkreis des Schülers anknüpft. Der erklärende Unterricht ist analytisch; der entwickelnde Unterricht kann ebensowohl analytisch als synthetisch sein; das Einprägen und Einüben, sowie das Anwenden ist seiner Natur nach synthetisch.

Analyse und Synthese gestatten eine Verbindung bei demselben Gegenstande, falls derselbe reich genug ist, um mehrere Angriffspunkte zu bieten. Es kann die Analyse vorausgehen, um auf den Standort der Betrachtung hinaufzuführen, von dem aus dann durch Synthese wieder hinabgestiegen wird. Derart verfährt häufig Platon, dessen Politeia als das klassische Beispiel dieser Verbindung bezeichnet werden kann; von der Frage nach dem Wesen der Gerechtigkeit hebt die Untersuchung an, um nach mehrfachen analytischen Versuchen zu dem Gedanken aufzusteigen, daß die Gerechtigkeit im Gemeinwesen und Einzelleben zugleich aufzusuchen sei, von wo aus dann die synthetische Konstruktion der idealen Verfassung des Staates und des Individuums ausgeht. Eine andere Verbindung von Analyse und Synthese ist diejenige, bei welcher der Gang der Darstellung im ganzen synthetisch ist, aber nicht in fortlaufender Entwickelung, sondern in diskreten Lehrstücken fortschreitet, deren jedes für sich analytisch auf seine Voraussetzungen zurückgeführt wird. Dafür geben die Elemente Euklids das älteste Beispiel, welche von den einfachsten Bestimmungen ausgehen, diese aber nicht in einfach-synthetischem Fortschritt determinieren und spezialisieren, sondern kunstvoll zu Lehrsätzen und Aufgaben komplizieren, denen Beweis und Auflösung beigegeben werden, welche deren Zusammenhang mit dem schon Festgestellten aufweisen [1]). Ein ähnliches Verfahren wandten die Scholastiker an, wenn sie eine Untersuchung in Quästionen, diese wieder in Artikel zerlegten, welche eine Frage an der Spitze tragen, die den unmittelbaren Gegenstand der das Für und Wider abwägenden und schließlich auf das Ausgemachte zurückgehenden Untersuchung bildet.

6. In der Geschichte des Unterrichts erscheint das synthetische Verfahren früher als das analytische. Dem älteren Lehrbetriebe war es schon darum angemessener, weil er auf das Üben, welches synthetischer Natur ist, das Hauptgewicht legte. Auch wies das Bedürfnis, einen Wissensinhalt in möglichster Kürze zusammenzudrängen, auf eine Darstellung hin, welche von den Prinzipien ausgeht und zu dem Abgeleiteten fortschreitet. Die gangbaren Leitfäden der freien Künste waren durchweg synthetisch, die Analyse hatte nur bei der Texterklärung ihre Stelle. Descartes bezeichnet die synthetische Methode als die der lehrhaften Darstellung, die analytische dagegen als die des Erfinders [2]). Die Didaktiker des 17. Jahrhunderts sind die ersten Anwälte der Analyse, obgleich sie den Namen nicht im Gebrauch haben. Darauf gehen ihre Vorschriften: Ne modus rei tractetur ante rem; Universalia docentor in singularibus, totum in partibus; Per inductionem et experimentum omnia [3]). Komensky stimmt ihnen bei in bezug auf das analytische Ausgehen von der Sache, vom Einzelnen, vom Sinnlichen, aber er würdigt doch auch die Synthese, für die er die Natur zum Muster nimmt, welche ihre Gestaltung vom Allgemeinsten

[1]) Näheres unten § 74. — [2]) Discours de la méthode II. — [3]) Den letzten Grundsatz formulierte Ratke, die übrigen Helwig in der Delineatio didactica generalis bei Raumer, Gesch. der Päd. II⁴, S. 395 f.

beginnt und bei Einzelheiten aufhört; ähnlich sollten, verlangt er, von vornherein die Grundlagen der Bildung gelegt werden, so daß der Studiengang nur die Ausarbeitung derselben bringt, wie der Baum nur die zuerst getriebenen Äste verästelt und verzweigt [1]). Doch mangelt es an einer Auseinandersetzung des Verhältnisses von Analyse und Synthese bei Komensky; was er Synthese nennt, ist eigentlich Anwendung, Darstellung.

Die Pädagogik des 18. Jahrhunderts war auf das analytische Prinzip durch mehrere Umstände hingewiesen: durch das Bestreben, das Lernen zu erleichtern, durch die mit dem Sensualismus zusammenhängende Vorliebe für das sinnliche Vorstellen und durch ihre Neigung zum aufklärenden Räsonnement. Sie pries das Ausgehen vom Gegebenen als das einzig naturgemäße Verfahren gegenüber dem starren Verfahren der Synthese, welche den Geist mit unverstandenem Stoffe anfülle. Dagegen hat Pestalozzis Lehrkunst einen synthetischen Charakter; er geht darauf aus, den Gebieten des Elementarunterrichtes ihre Grundformen, „die letzten Elemente", zur Basis zu geben, aus deren Kombination sich die Materien derselben zusammensetzen sollen, derart daß, wenn jene zu Handhaben gemacht werden, der ganze Inhalt des Gebietes sich gleichsam von selbst aufrolle in eigener Bewegung mit Ausschluß aller Willkür des Lehrers, eine Synthese, die allerdings nur bei Darstellungselementen möglich und auch da nur beschränkt verwendbar ist [2]).

Eine umsichtige Lehrkunst wird den Wert beider Verfahrungsweisen zu schätzen und ihre Verbindung zu veranstalten wissen, und auch darin kann ihr die Logik die rechte Weisung geben. Diese lehrt, daß in der Forschung Analyse und Synthese zu vereinigen sind; jene hat dem empirischen Material Begriffe und Gesetze abzugewinnen, diese hat die Prinzipien in Folgerungen zu verzweigen, welche jenen Generalisationen als Beziehungspunkte dienen können; die Analyse gibt der Forschung den sicheren Boden, die Synthese Perspektiven und Richtlinien; jene ist für die Wissenschaft ein Übungsfeld, diese aber das Meisterstück. Auch für den Unterricht ist die Analyse die sichernde Basis, indem sie den Lernenden von seinem Standorte aus emporhebt, die Synthese dagegen, mag sie nun in Form einer ableitenden Entwickelung auftreten oder einem Lehrstoffe eine scharf gegliederte und gedrungene Gestalt geben, ist doch der Stolz der Lehrkunst. Man kann die Leistung und den Wert beider Verfahrungsweisen mit dem Satze bezeichnen: Analyse, wenn nötig, Synthese, wenn möglich.

7. Die Logik bezeichnet das analytische und synthetische Verfahren als Methoden, und die Didaktik kann ihr darin folgen. Die Methode ist ein Prinzip oder eine Richtschnur, eine Sache anzufassen, zu behandeln, damit zu verfahren. Ihr Wesen wird deutlich durch Vergleichung mit verwandten Prinzipien: die Maxime ist ein Prinzip des Handelns, der Stil ein Prinzip der Gestaltung, der Gesichtspunkt oder der Grundgedanke ein Prinzip der Betrachtung.

---

[1]) Did. magn. 16, 45; vgl. 18, 28 und 18, 35. Vgl. oben § 62, 1. — [2]) Vgl. unten § 80.

Allen diesen Prinzipien ist der allgemeine Charakter gemeinsam; die Methode ist eine durchgehende Behandlungsweise. Für einen Fall stellt man so wenig eine Methode auf, wie man für ein Sujet einen Stil erfindet. Ebensowenig hat die Methode da eine Stelle, wo es für das Verfahren keine Wahl gibt; das methodische Verfahren ist ein als zweckmäßig gewähltes, nicht aber ein notwendig vorgeschriebenes. Gewählt ist es auch in einem anderen Sinne, nämlich im Gegensatze zu dem Aufgegriffenen, Willkürlichen, welches wohl mit der Manier, aber nicht mit der Methode verträglich ist. Die Methode muß auch unterschieden werden von der Aufgabe, auf die sie anzuwenden ist; es gibt eine Methode zu zeigen, zu erklären, zu entwickeln, zu üben, aber keine deiktische, exegetische, entwickelnde, übende Methode.

Die Methode ist eine Richtschnur, die didaktische eine Richtschnur des Lehrens; was nach ihr gerichtet wird, darf aber dadurch seiner Natur nicht entfremdet werden, sonst wird die Methode zur Schablone. Die Anwendung einer Methode ist eine Synthese, und bei einer solchen müssen die Bedingungen erwogen werden, durch welche das Allgemeine spezialisiert wird [1]). Das unterläßt der Methodenkultus und erzeugt Fälle übel angewandter Methoden, welche die Frage wachrufen können, ob überhaupt die Methode fruchtbar, ja berechtigt ist. Diese Frage, entsprungen aus einem Mißstande, den die Voreiligkeit erzeugte, verneint der didaktische Empirismus gleich voreilig. Nach ihm sind der Lehrgegenstand und die Manier des Lehrers ausreichend, um das Lehrgeschäft zu regeln, eine kurzsichtige Auffassung, welche wiederum auf die Logik zu verweisen ist: die logische Methodenlehre wird von keiner Denkrichtung ungestraft vernachlässigt, und selbst der philosophische Empirismus nimmt Bedacht darauf, in ihr ein Organon für seine Betrachtungsweise zu gewinnen. Der Methodenkultus hat die Gedankenlosigkeit zur Mutter, die Methodenscheu die Denkfaulheit.

---

[1]) Logik § 17, 3 und 4.

III. Die didaktische Formgebung: Die Lehrgänge.

§ 72.

Der organisch-genetische Lehrgang.

1. Die psychologischen Momente der Aneignung: Auffassung, Verständnis, Anwendung, und die logischen Momente der Bearbeitung des Lehrstoffes: Analyse und Synthese, bringen eine Reihe von Weisungen für dessen Gestaltung mit sich. Dem Zwecke der Auffassung entspricht es, wenn der Stoff in solchen Einheiten vorgelegt wird, wie sie dem geistigen Sehfelde gerade entsprechen, klein genug, um sich überblicken zu lassen, groß genug, um das Interesse wachzurufen und zu fesseln. Dem Zwecke des Verständnisses wird gedient, wenn die geeigneten Reihenfolgen eingehalten werden, derart, daß soweit möglich, jedes Folgende seine Erklärung im Vorausgegangenen findet, und daß das Verhältnis von Grund und Folge, Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel, wo es geschehen kann, als das innere Band der Einzelmaterien erfaßt wird. Dadurch wird auch die Einprägung gefördert, da das innerlich Verbundene besser gemerkt wird als das Unverbundene; es bedarf aber zudem der Herstellung fester, kurzer Reihen und kleiner Gruppen, deren Glieder durch Merkzeichen aufeinander und auf andere Materien hinweisen; die Einübung dagegen verlangt Gruppen verschiebbarer Elemente, welche in der Anwendung verschiedene Kombinationen zulassen. Die Analyse bedarf umgrenzter Einheiten, welche den Bezirk ihrer Operationen bilden und fremdartige Elemente abweisen, die Synthese dagegen weist auf Reihen hin, welche von gegebenen Punkten auslaufen und sich verzweigen.

Eine Gestaltung des Lehrstoffes auf Grund dieser und anderer aus ihnen erfließenden Weisungen würde unmittelbar dem Lehrverfahren, der didaktischen Technik, vorarbeiten, und ihr Gesichtspunkt kann als die didaktisch-technische bezeichnet werden. Er hat in der Lehre von der didaktischen Technik seine Würdigung zu finden, aber doch erst, wenn einem anderen Gesichtspunkte genügt ist, welcher durch die Natur des Lehrobjektes gegeben wird. In dem Schalten über den Lehrstoff nach den angegebenen Rücksichten liegt etwas von jenem Formalismus, welchem die Materie des Unterrichtes nur ein Steinbruch[1]) ist, den es auszunutzen gilt, und es wird dabei der Forderung einer Gliederung des Stoffes, welche wir aufstellen mußten, nicht entsprochen, und

---

[1]) § 40, 2.

noch weniger der weitergehenden, daß die Formgebung den Bildungsgehalt der Lehrgegenstände zu heben hat.

Den Bildungsgehalt eines Lehrgegenstandes machen, wie wir früher feststellten [1]), jene Teile und Momente desselben aus, von welchen seine Bewurzelung und Verinnerlichung ausgeht und von deren Haften oder Nichthaften der Wert des Lernens und Übens wesentlich abhängt. Die Formgebung oder der Lehrgang hat dafür zu sorgen, daß diese fruchtenden Partien Licht und Luft bekommen, und daß das Ganze durchdrungen sei von dem belebenden Geiste des Wissensgebietes, der den Geist des Lernenden wachsen machen soll. Dieser Gesichtspunkt verlangt aber, daß der dem Lehrobjekte eigenen Struktur Rechnung getragen werde, welche eine organische ist, denn jenes ist ein ζῶον, wie Platon seinen Dialog nennt, und die Didaktik ist der von ihm geforderten Kunst verwandt, welche „auf eine Grundgestalt hinblickend, das hier und dort Verstreute darauf hinleitet" und welche „so abteilt, wie die Glieder gewachsen sind, und nicht etwa wie ein ungeschickter Koch einen Teil zerbricht" [2]).

Bei dieser Untersuchung gewährt uns die Psychologie, welche uns die Momente der Aneignung nachwies, keine Hilfe, und auch die Logik, welche uns die Bestimmungen der Analyse und Synthese an die Hand gab, läßt uns ohne nähere Weisungen; die Systeme nominalistischer Richtung reichen nicht einmal an die Schwelle dieses Gebietes heran, denn wenn das Allgemeine für nichts weiter gilt als für „eine Abbreviatur zur Bequemlichkeit, ohne irgend eine eigene Bedeutung" [3]), so kann der Gedanke nicht als ein Zeugendes, das Erstehen seiner Werke nicht als eine Genesis gewürdigt werden. Nur die Weltanschauung gewährt einen Stützpunkt, die das Geistige mit dem Organischen nicht bloß vergleichbar, sondern innerlich verwandt erklärt, welche Platon und Aristoteles begründet haben und die Trendelenburg, ihr Erneuerer, als die organische bezeichnet hat. Nach ihr geht jede Entwickelung von einem Ganzen aus, dem Samen und Keime, und „indem die Macht des Ganzen das Herrschende bleibt, werden die Teile zu Gliedern, die dem Ganzen dienen und in welchen sich das Ganze widerspiegelt"; beim geistigen Schaffen nun ist es der Begriff, der, als isolierter, in sich verschlossen bleibt, aber der Wechselwirkung des Zusammenhanges hingegeben, „die Macht seines Gesetzes in der vielgestaltigen Erkenntnis durchführt" [4]). Neben den Anregungen von dieser Seite

[1]) § 40, 4, S. 326. — [2]) Phaedr., p. 264 und 265; vgl. Ar. Poet. c. 23. Über Platons Lehre von den Idealien, d. i. geistigen Organismen, vgl. des Verfassers Geschichte des Idealismus, Bd. I, § 25, 5. — [3]) Herbart, Metaphysik, § 329. (W., herausgegeben von Hartenstein, Bd. IV, S. 321.) Wie unzulänglich Herbarts Ansicht von der Begriffsbildung ist, kann eine Stelle seiner „Hauptpunkte der Logik", W. I, S. 467, zeigen: „Findet sich in mehreren Haufen von Vorstellungen etwas, das einerlei ist, so fällt dies in einen Begriff zusammen; aber jeder von den Haufen gibt ebenfalls, sofern er schon gefaßt ist, einen Begriff für sich." Damit wird nicht einmal der Struktur der Vorstellungsinhalte genug getan, geschweige der der Begriffe; ein „Zusammenfallen" gilt höchstens für jene und für die Herstellung des Gemeinbildes, aber damit dieses zum Begriffe gestempelt werde, bedarf es des Eingreifens des aktuierenden Verstandes. Vgl. des Verfassers „Psychologie", § 14 und 15. — [4]) Logische Untersuchungen, II², S. 374 und 375; vgl. Geschichte des Idealismus I, § 25, 5 und § 36, 6.

sind aber auch diejenigen nicht zu verschmähen, welche von der Hegelschen Schule ausgegangen sind. Man braucht nicht den absoluten Idealismus anzunehmen, um doch die Vertiefung dankend anzuerkennen, welche er, als Versuch zur Wiedergewinnung der idealen Prinzipien, den einschlägigen Betrachtungen gegeben hat, wovon Karl Magers geistreiches Buch „Die genetische Methode des Unterrichtes" usw. Zürich 1846, Zeugnis ablegt[1]). Was der Didaktik für diese Untersuchung die erwünschte Grundlage gäbe, wäre eine Wissenschafts- und Kunstlehre im Sinne der organischen Weltansicht; was sie davon vorfindet, reicht wenigstens zur vorläufigen Weisung des Weges aus.

2. Die Gliederung der Lehrstoffe entspricht ihrer Aufgabe noch nicht, wenn sie eine didaktisch-technische ist, sondern erst, wenn sie den Charakter einer organisch-genetischen Gestaltung hat. Diesen aber gewinnt sie, wenn sie im ganzen die Macht des gestaltenden Prinzips, welches die betreffende Wissenschaft oder Kunst ins Leben gerufen hat, welches ihre Entwickelung leitet und darum auch ihre Überlieferung regeln soll, an dem mannigfaltigen Stoffe aufweist, und wenn sie im einzelnen solche Partien, in denen ein Ganzes als herrschend und in den Teilen reflektiert erscheint, und solche, welche ein Wachsen, Werden, Entwickeln in überschaulichem Umkreise aufweisen, zur Geltung bringt, d. h. wenn sie die organischen Einheiten und die genetischen Reihenfolgen hervorzieht und zu Mittelpunkten für das übrige macht[2]).

Die Ausdrücke Organismus und Genesis sind der Natur entnommen, und so hat sie den Vortritt zu beanspruchen, wenn es sich um die Nachweisung jener Einheiten und Reihenfolgen handelt. In erster Linie sind die lebenden Wesen selbst und innerhalb gewisser Grenzen ihre Entstehung ein Gegenstand der von uns geforderten Betrachtung; aber diese greift über das Einzelwesen hinaus und verfolgt seine Verknüpfung mit anderen, aus welcher die Lebenseinheiten hervorgehen, wie sie teils das auf sich gestellte Naturleben aufweist, teils die menschliche, die Natur ergreifende Arbeit stiftet, Einheiten, welche in der tellurischen Lebenseinheit, der letzten, die unsere Beobachtung verfolgen kann, ihren Abschluß finden.

Schon das Leben der Tiere zeigt Gestaltungen und Verbände von Wesen derselben Art, bestimmt zur Selbsterhaltung, das menschliche Leben steigert dieselben zu sozialen Organismen, denen der Einzelmensch als Glied eingereiht ist; Familie und Stamm, Gemeinleben und Gemeinwesen, Völker und Staaten, Völkergruppen und Reiche, die Menschheit und die Kirche bezeichnen die Verbände, welche in weiteren und weiteren Kreisen das menschliche Leben organisch zusammenfassen und zum geschichtlichen Leben erhöhen.

Innerhalb der menschlichen Betätigung ist es die Kunst, deren Erzeugnisse am meisten Ähnlichkeit mit den organischen Naturwesen haben[3]), wie sie ja vielfach mit der Nachahmung der Natur und mit der Weiterführung von deren

[1]) Geschichte des Idealismus III, § 108, 4. — [2]) Vgl. zu dem Folgenden des Verfassers Abhandlung „Die genetische Methode" in „Aus Hörsaal und Schulstube", S. 147—157. — [3]) Über Aristoteles' Parallelisierung des natürlichen und des künstlerischen Gestaltens vgl. Geschichte des Idealismus I, § 32, 4 und „Aristoteles als Pädagog und Didaktiker" XI, 1.

Werken anheben. Im Kunstwerke, mag es nun Worte oder Töne oder Gestalten verwenden, wirkt sich der Grundgedanke oder eine Grundstimmung aus, ein Prinzip, welches die Darstellungsmittel zur Einheit bindet und sich in ihnen mannigfaltig widerspiegelt, und die Entstehung eines solchen Werkes in dem halb unbewußt webenden Geiste zeigt vielfache Analogie mit der Genesis der Pflanze aus dem Keime.

Der Stoff, welchen die lebenden Wesen in sich hineinverarbeiten, ist teils selbst organischer Natur, teils aber gehört er der unorganischen Materie an, auf welche in letzter Linie auch jener zurückgeht; dagegen sind die Elemente der sozialen Organismen, die menschlichen Individuen, selbst organische Einheiten und darum selbst Zwecke, derart, daß sie niemals in dem sozialen Zwecke als Mittel aufgehen sollen [1]). Die Organismen der Kunst nehmen in Hinsicht des Stoffes eine Mittelstellung zwischen den natürlichen und den sozialen Organismen ein; sie verarbeiten einerseits unorganische Stoffe, wie Stein und Erz, Farbstoff und tönende Körper, andererseits aber verwenden sie Geistiges, wie Worte und Gedanken, Zahlgrößen und Raumgebilde, denen nicht genug getan wird, wenn sie als Stoffe aufgefaßt werden. Sie sind jedenfalls *Systeme* von Mitteln: die Sprache ein System von lautlich-gedanklichen Mitteln, das Innere auszudrücken, die Zahl- und Raumbestimmungen ein System von Mitteln, das sinnliche Weltbild auszuarbeiten, endlich die Begriffe ein System von Mitteln zum Verständnisse des Gegebenen überhaupt. Allein es ist noch ein weiterer Schritt zu tun: *nicht bloß Systeme* liegen hier vor, *sondern Organismen.*

Daß die *Sprache* ein Organismus ist, hätte, nachdem es einmal ausgesprochen worden, nicht wieder in Frage gestellt werden sollen; das Lautsystem, das Akzentuationsgesetz, die syntaktischen Gesetze, die Flexion, die Wortbildung das Wurzelmaterial sind in der bestimmten Gestalt, in welcher sie eine Sprache besitzt, nicht zufällig zusammengeraten, sondern haben sich entwickelt in Wechselwirkung untereinander unter der Leitung eines Prinzips, welches wohl mit dem Grundgedanken eines Kunstwerkes verglichen werden kann [2]). So sprechen wir denn auch von organischen und unorganischen Bildungen, von einem Stilgesetz der Formation und der Konstruktion, von einem Genius der Sprache, der gewisse Bildungen verlangt, andere zuläßt, wieder andere abweist. Die Sprache ist so gewiß ein Organismus, wie ein Kunstwerk ein solcher ist, sie steht in gleichberechtigter Wechselwirkung mit den Künsten, wurzelt mit diesen vereinigt im Menschengeiste und differenziert sich im Volksgeiste [3]).

3. Die organische Sprachanschauung fußt in letzter Linie auf der organischen Weltanschauung; diese aber faßt auch und vor allem das System der *Begriffe* als einen Organismus auf. Wenn das Seiende auf den Gedanken als seinen letzten Grund zurückgeht, so sind alle realen Organismen nichts anderes als ein Abbild eines idealen *Protoorganismus*, wie er Platon bei seiner Lehre von der Ideenwelt vorschwebte, welcher freilich der Begriff der

---

[1]) Oben S. 35. — [2]) Oben § 47, 7. — [3]) Geschichte des Idealismus III, § 115.

Schöpfung als Regulator abgeht. So sind auch die Größenbegriffe kein bloßes Arsenal zur Verarbeitung der Sinnenwelt, sondern sie erfließen aus der Natur der Größe, der Zahl, des Raumes. Auch auf diesem Gebiete wenden wir gelegentlich Ausdrücke aus der organischen Welt an, so, wenn wir von einer fruchtbaren Konstruktion, von einem Nerv des Beweises sprechen, von einer Evolution der Größen, und die Analogie mit der Kunst drängt sich vielfach auf, wenn man sich die in den mathematischen Formationen waltenden Gesetze vergegenwärtigt. Die Pythagoreer sprachen von einem Samen der Zahl und konnten die Seele eine Zahl nennen, insofern sie die Seele wie die Zahl als Konstruktionsprinzip auffaßten[1]).

So treten uns drei Arten von Organismen im geistigen Gebiete entgegen: die sozialen, die künstlerischen und die intellektuellen, die wir mit Anwendung der schon mehrfach herangezogenen Disjunktion[2]) auch als praktische, poietische und theoretische bezeichnen können.

Die Organismen entstehen durch die Entwickelung einer vorangelegten Potenz, eine Betrachtung, welche dieser nachgeht, ist genetisch. Wir haben uns das Prinzip derselben und den dieses aussprechenden Satz des Aristoteles: „Wenn man die Dinge von vornherein in ihrem Werden beobachten kann, so gibt dies die beste Betrachtungsweise", schon bei der Untersuchung der didaktischen Abstufung angeeignet[3]). Das Verfolgen einer Genesis dient in hohem Grade dem Verständnisse, es gibt aber auch eine Genesis des Verständnisses, die mit der der Sache nicht notwendig zusammenfällt. Bei komplizierteren Gegenständen macht das Verständnis gewisse Phasen durch, welche die Geschichte der betreffenden Wissenschaft aufweist, und die der Lehrgang mit Vorteil sich aneignen kann, weil die Vermittelungen der entstehenden Wissenschaft und die der Aneignung ihrer Ergebnisse durch den Lernenden bis zu einem gewissen Maße übereinkommen. Es hat somit neben der real-genetischen Betrachtung auch diese szientifisch-genetische ihre Stelle zu finden, wenngleich bei ihrer Anwendung doppelte Vorsicht erforderlich ist[4]).

Wo immer eine Potenz sich gestaltend auswirkt, und wo ein Wachsen und Werden sich in einem Ergebnisse als dem Volldasein des Gegenstandes sammelt, ist die organisch-genetische Betrachtung an der Stelle. Materien dieser Art kommen in allen Gebieten des Wissens und Könnens vor, aber sind überall mit Stoffen anderer Art, mit empirischen Massen und mit technischen Elementen verwachsen. Die Formgebung hat die Aufgabe, die organisch-genetischen Momente der Lehrfächer hervorzuziehen und in erster Linie zur Geltung zu bringen.

4. Das Gebiet der natürlichen Organismen, die Naturgeschichte, besitzt an diesen selbst einen Schatz, den der Unterricht mit Sorgfalt heben muß. Auf ihn weist Schleiermacher hin, indem er warnt, aus der Natur „das sogenannte Merkwürdige" herauszusuchen: „Was ist das Merkwürdige? das Leben, und so muß man die verschiedenen Gestalten des Lebens aufsuchen; nur das ist

---

1) Geschichte des Idealismus I, § 17, 6 und 18, 3. — 2) Oben § 41, 3. — 3) Oben § 68, 1. — 4) Einl. III, 7.

wahrer Unterricht, welchem die allgemeine Anschauung des Lebens zu Grunde liegt, an welche sich die Modifikationen anknüpfen lassen" [1]). Für die Betrachtung des Lebens aus dem gestaltenden Zwecke sind noch immer die Weisungen des Aristoteles die trefflichsten Fingerzeige [2]); Trendelenburg stellt ihnen das meisterhafte Bild an die Seite, welches Cuvier von den fleischfressenden Tieren entwirft [3]). Den Ausgangspunkt hat sachgemäß der funktionierende Organismus zu bilden, damit jedes einzelne Organ aus seiner Verwendung verstanden werde; die Analyse, welche die Einzelheiten betrachtet, ist das zweite, und wenn möglich soll ihr die Synthese der genetischen Betrachtung folgen, welche bei niederen Tieren und Pflanzen zum Teil durchführbar ist, freilich Zeit und ausdauerndes Interesse erfordert, aber dafür reich belohnt; die Momente der Beobachtung des werdenden Lebens zeitigen am meisten jene weihevolle Liebe zur Natur, welche uns in den Worten des Stagiriten entgegentrat [4]).

Das Einzelwesen, der nächste Gegenstand der Betrachtung, weist nach zwei Richtungen über sich hinaus: einerseits auf Wesen der nämlichen Familie, Art, Gattung und andererseits auf solche Wesen, mit denen es vermöge seiner Lebensbedingungen in Beziehung steht. Die erstere Richtung führt auf das naturgeschichtliche System, die letztere auf die natürlichen Lebenseinheiten; beide haben für die Forschung ihren Wert, im Unterricht hat das System zu lange das Übergewicht gehabt, und ihm gegenüber muß auf die wertvolle didaktische Einheit hingewiesen werden, welche in der Lebensgemeinschaft vorliegt. Professor Karl Möbius in Kiel hat in einer wirtschaftlichen Monographie: „Die Auster und die Austernwirtschaft", Kiel 1877, den Begriff der Lebensgemeinschaft oder Biozönose entwickelt und Fr. Junge in der Schrift: „Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft", Kiel 1885, die pädagogische Anwendung davon gemacht. Mit feinem didaktischen Verständnisse behandelt ein anderes Gebiet Professor O. Zacharias in seinem Buche: „Das Plankton als Gegenstand der natürlichen Unterweisung in der Schule", Leipzig 1907. Die Biozönose ist nach Möbius „eine den durchschnittlichen äußeren Lebensverhältnissen entsprechende Auswahl und Zahl von Arten und Individuen, welche sich gegenseitig bedingen und durch Fortpflanzung in einem abgemessenen Gebiete dauernd erhalten". Die Bande, welche die Mitglieder einer solchen Gemeinde vereinigen, sind die Selbst- und die Arterhaltung; sie weisen Tiere aller Art auf ihresgleichen, aber auch auf anders geartete, welche ihnen zur Nahrung dienen, ferner Tiere auf Pflanzen, aber auch Pflanzen auf Tiere und die Wesen beider Naturreiche auf das dritte, das anorganische, hin. Derartige Einheiten sind: der Teich, der Bach, die Wiese, die Heide, der Nadelwald, der Laubwald, der Bergwald u. a.; nennen wir auch das Feld, den Garten, den Hof, so treten wir in die vom Menschen gestifteten Lebenseinheiten der Natur über. Sie machen den Übergang zu den Kreisen, welche die menschliche Arbeit in die

---

[1]) Erziehungslehre, herausgegeben von Platz, 1849, S. 514, Anm. — [2]) De an. III, 12, de part. an. I, 1 und II, 1 u. f. — [3]) Logische Untersuchungen II², S. 8 f., von Trendelenburg, entnommen aus Müllers Physiologie, 1835, I, S. 462 f. und 471 f. Die Quelle ist: Cuvier, Discours préliminaire zu den Recherches sur les ossements fossiles, Paris 1812, p. 58. — [4]) Oben § 58, 1.

Natur hineinzeichnet: Landbau, Waldkultur, Bergbau, Fischerei, Seewesen, Gewerbe aller Art usw. Bei ihnen tritt wohl das organisch-genetische Moment zurück, aber sie stellen doch Einheiten dar, welche anschaulicher, verständlicher und für die Anwendung naturkundlicher Kenntnisse im Leben geeigneter sind als die des Systems und zudem den Verkehr der Naturkunde mit den humanistischen Fächern vermitteln[1]. Wozu sich diese Einheiten schließlich zusammenfügen, ist wieder ein organisches Ganzes: die Heimat, bei welcher sich zu dem physischen Momente das ethische gesellt. Die Heimatskunde steht ihrerseits mit der Weltkunde in Verbindung und gibt ihr den Fingerzeig, wo es tunlich ist, solche Einheiten, wie die Heimat, aus dem geographischen Stoffe herauszuarbeiten und von dem Wechselverkehre, in welchem der Grund und Boden mit seiner bestimmten Konfiguration und Elevation, die pflanzliche Belebung desselben, die Animalisation, die Population nach ihrer ethnographischen Seite und schließlich die Geschichte untereinander stehen, eine Vorstellung zu geben, eine Aufgabe, in welcher keine Verstiegenheit liegt, wenn nur das Anschaulich-Verständliche im Vordergrunde bleibt und der Rittersche teleologische Grundgedanke nicht vom naturkundlichen Detail verdeckt wird.

5. Die sozialen Organismen sind Gegenstand der Geschichte, welche ihre Genesis aufzuzeigen unternimmt. Der Geschichtsunterricht würde an Konsistenz und Übersichtlichkeit gewinnen, wenn er mehr die Ergebnisse, in welchen ein Teil des historischen Geschehens zusammenläuft, ins Auge faßte. Man teilte in älterer Zeit die Geschichte mit Rücksicht auf die Weissagung Daniels, 3, 21 f., nach den vier Weltreichen: dem assyrischen, persischen, makedonischen und römischen ein, was zwar ein ungleichmäßiges Schema abgab, aber doch den Vorteil hatte, daß ersichtlich wurde, in welchen historischen Schöpfungen sich die vielfachen Reihen der Tatsachen sammelten; es würde bloß der Erweiterung jener festen Punkte bedürfen, um den gleichen Vorteil zu erhalten, so, wenn man etwa zwischen die morgenländischen Weltreiche und das makedonische das griechische Staatensystem zur Zeit der Blüte Athens setzte, und neben das alte römische Reich das karolingische, weiterhin die christliche Welt zur Zeit der Kreuzzüge und endlich das neuere Staatensystem. Noch bestimmter tritt das genetische Moment bei der vaterländischen Geschichte hervor, welche sich leicht so anlegen läßt, daß ein allmähliches Wachstum sichtbar wird. Durch die historischen Karten ist ein Mittel gegeben, einen geschichtlichen Bestand bis zu einem gewissen Grade auch für die Anschauung zu fixieren und damit der genetischen Darlegung ein bestimmtes und verständliches Ziel vorzuzeichnen.

Den organisch-genetischen Charakter des Gegenstandes der Religionslehre bezeichnet die Heilige Schrift selbst, wenn sie das Reich Gottes dem Senfkorn, dem kleinsten der Samenkörner, vergleicht, das zum Baume anwächst, in dem sich die Vögel des Himmels sammeln; die biblische Geschichte konnten wir als das Prototyp eines genetischen Lehrganges bezeichnen[2], und das Ver-

---

[1] Herbart, Päd. Schriften II, 628. Ziller, Grundlegung, § 19, S. 425. — [2] § 55, 2.

hältnis, welches wir zwischen der Heilswahrheit und dem geschichtlichen Körper der Kirche fanden, ist recht eigentlich ein organisches zu nennen[1]).

6. Die Organismen der Kunst und Literatur werden als ζῷα behandelt, wenn die Erklärung das Einzelne aus dem Ganzen deutet und für die Allgegenwart des Grundgedankens sorgt, sowie wenn jedes willkürliche Zerpflücken oder Überspringen als die Verletzung eines Rechtes des Werkes und des Autors hingestellt wird. Der Unterricht soll einheitlichen Werken den Vorzug vor Sammlungen geben, und wo kleinere Dichtungen heranzuziehen sind, sollen sie zu organischen Gruppen verbunden werden. So sollte man lyrische und kleinere didaktische Dichtungen, mit Einbeziehung von Sprüchen und Sprichwörtern, zu einem „Lieder- und Spruchschatze" mit sorgfältiger Gruppierung des Materials vereinigen, ein Buch, das schon der kleine Schüler in die Hand bekommen und der gereifte noch benutzen kann; den Grundstock sollte dabei die nationale Literatur hergeben, allein man sollte auch die alten Sprachen heranziehen und auch den lateinischen Hymnen- und Spruchschatz des Mittelalters vertreten sein lassen. — Das Verfolgen der Entstehung eines geistigen Werkes gehört zu den bildendsten Aufgaben, setzt nur zumeist ein Detail voraus, welches sich der Unterricht zu verwenden versagen muß. Dagegen kann und soll er die Literaturgattungen im ganzen genetisch verfolgen, derart, daß die Volksdichtung der Kunstdichtung vorantritt und das Epische dem Lyrischen und dem Dramatischen, sowie der historische Stil dem rednerischen und philosophischen[2]).

Dem Organismus, welchen die Sprache selbst darstellt, und ebenso jenem, welchen die Größenbegriffe und die Begriffe überhaupt bilden, werden wir wegen der hervorragenden Stellung, welche Sprachlehre, Mathematik und Philosophie im Lehrplane einnehmen, eine besondere Darstellung widmen (§ 73 bis 75), daher wir an dieser Stelle zu der Disziplin übergehen können, welche ein besonders interessantes Beispiel einer szientifisch-genetischen Behandlung abgibt: der Himmelskunde oder mathematischen Geographie.

7. Die Vermittelungen, deren sich ein gründlicher und methodisch angelegter Unterricht in der Himmelskunde[3]) zu bedienen hat, treffen in den Hauptpunkten mit den Phasen, welche dieser Wissenszweig geschichtlich durchlaufen hat, zusammen. Der Standpunkt der sinnlichen Wahrnehmung, wie ihn die homerische Weltanschauung zeigt, welche die Erde als Scheibe, vom Firmamente überwölbt, auffaßt, ist zugleich der Ausgangspunkt eines rationellen Unterrichtes in der mathematischen Geographie. Durch wirkliche Beobachtung müssen die Erscheinungen, welche der Taghimmel und der Sternenhimmel darbieten, kennen gelernt werden, zunächst ohne, später mit Rücksicht auf die Veränderungen, welche die Jahreszeiten mit sich bringen; Äquator und Wendekreise

---

[1]) § 55, 3 und § 94. Vgl. des Verfassers Vortrag über den Bildungsgehalt der Religionslehre in dem Berichte des katechetischen Kurses in Stuttgart 1906. — [2]) Oben § 68, 2. — [3]) Über den Lehrstoff dieser Disziplin gibt das treffliche Buch von Dr. Geistbeck, Seminarinspektor in Freising: Leitfaden der mathematisch-physikalischen Geographie (zuerst 1879, 21. Aufl. 1900) die geeignetste Übersicht.

müssen zunächst als Sonnenbahnen aufgefaßt werden, worauf ihre Namen hinweisen, was bei den Wendekreisen (τρόποι) ersichtlich ist, beim Äquator deutlich wird, wenn man in Betracht zieht, daß dies Wort die ungenaue Übersetzung von ἰσημερινός, d. i. der Kreis der Tag- und Nachtgleichen, ist. Die Sonnenbahn im Jahreslaufe werde als eine zweimal durchlaufene Schraubenlinie aufgefaßt, die Ekliptik als eine durch Fixierung der Sonnenstellung an den einzelnen Tagen gewonnene Punktreihe; das wesentlichste Lehrmittel ist jetzt der Himmelsglobus, aber nur in der Einstellung auf die Polhöhe der Heimat. Der Standpunkt, den diese Beobachtungen und Belehrungen einhalten, kann der anthropozentrische heißen, denn der Betrachtende erscheint sich als im Mittelpunkte des Weltganzen stehend. Was darüber hinausführt, sind Berichte, Erzählungen, Erkundungen über die Himmelserscheinungen anderer Gegenden, also Historie, und auch hierin gehen die Geschichte der Geographie und der Unterricht Hand in Hand, nur braucht sich dieser nicht gerade an die ältesten Angaben derart zu binden. Herodot bietet die Berichte von den Ziegenfüßlern im höchsten Norden, welche sechs Monate schlafen sollen, und von den Umseglern Afrikas, welche die Mittagssonne im Norden sehen (III, 24 und IV, 42); der Brunnen von Syene, in dem sich nur an der Sommersonnenwende die Sonne spiegelt, gab schon im Altertume den Lernenden zu denken. Der Kalender des von der Erdumsegelung heimkehrenden Magelhaens, der den 6. September wies, während der des heimatlichen Hafens schon den 7. zeigte, die erst vor kurzem beglichene Zeitdifferenz von Macao und Manila um einen Tag, herrührend von der Verschiedenheit des Weges, auf welchem die Entdecker an beide Orte gelangten, und ähnliche Tatsachen mögen den Anstoß zur Umarbeitung des Weltbildes, bei der nun auch die Theorie eingreift, geben. Diese besteht in der Gewinnung der ptolemäischen Ansicht der Erde als einer in der Mitte ruhenden Kugel, also des geozentrischen Standpunktes. An dem Himmelsglobus sind die neuen Tatsachen zu veranschaulichen, somit dessen Einstellung für verschiedene Polhöhen zu lehren; der Erdglobus tritt als zweites bleibendes Lehrmittel hinzu; die Kreise desselben sind als Projektion der am Himmel gefundenen zu erklären; an vergleichenden Tabellen, welche für Orte verschiedener Zonen die Polhöhe-Breite, die Höhe des Äquators und der beiden Wendekreise und einige Erscheinungen des Sternenhimmels angeben, dienen zur Übung in der neu gewonnenen Vorstellungsweise. — Was nunmehr der Umbildung zu unterziehen ist, ist die Vorstellung von der täglichen Rotation des Himmels, und darum sind jetzt die Himmelskörper zu betrachten; ihre ungeheuren Distanzen und deren Verschiedenheit können am besten benutzt werden, um Zweifel an der Rotation der Himmelskörper um die Erde zu wecken. Das Resultat dieser Erwägung und Unterweisung ist jene Modifikation des geozentrischen Standpunktes, die an dem Pythagoreer Ekphantos und dem Platoniker Herakleides Pontikos Vertreter hatte, welche lehrten, daß die Erde sich drehe, aber nicht fortschreite[1]). Auch diese Vorstellungsweise ist einzuüben, und es ist Schritt für Schritt die Umbildung der früheren Anschauung vorzunehmen; die

[1]) Plut. de plac. phil. III, 13.

Bewegung ist nun nicht mehr eine solche von Osten nach Westen, sondern von Westen dem Osten entgegen, die Sonne geht nicht auf und unter, sondern die Erde kehrt sich ihr zu und ab; unser Horizont liegt nicht fest, etwa das Kommen und Gehen der Gestirne erwartend, sondern ist als Scheibe zu denken, welche an einem Punkte der Erdkugel anliegt und sich mit dieser bewegt usw. — Der Umstand, welcher in der Entwickelung der Wissenschaft den letzten Schritt, die Entdeckung der fortschreitenden Bewegung der Erde, so lange hintanhielt und darum auch diese Vorstellungsweise nicht zur Entfaltung kommen ließ, war die Analogie von Sonne und Mond; das Kreisen des Mondes um die Erde binnen einem Monat, bemerkbar durch seine tägliche Verspätung von 50 Minuten, und das Kreisen der Sonne binnen einem Jahre, kenntlich an der täglichen Verspätung von vier Minuten, wagte man nicht auf verschiedene Gründe zurückzuführen, und so blieb die Sonne ein Trabant der Erde. Die Instanz dagegen, welche auf Berichtigung dieses Verhältnisses hinwies, war die Stellung der inneren Planeten, Merkur und Venus, zur Sonne, welche schon die Ägypter richtig faßten. Auf diese Punkte muß sich nun die Betrachtung richten, auf den Monatslauf des Mondes und auf die Stellungen der Planeten, besonders der Venus, mit Aufweisung der Analogie zwischen diesem Planeten und der Erde. Damit erst ist der letzte Schritt, die Wendung zum kopernikanischen oder heliozentrischen Systeme vorbereitet. Nach Vollziehung dieses Schrittes muß nun eine abermalige Umbildung der Vorstellungsweise eintreten, für welche es förderlich ist, wenn nicht, wie gewöhnlich, die Veranschaulichung so vorgenommen wird, daß die Erdbahn wagerecht und die Erdachse geneigt erscheint, sondern so, daß die Erdachse senkrecht und die Erdbahn geneigt angenommen, also die Erde auf ihrer Bahn auf- und niedersteigend gedacht wird; dann läßt sich der hohe, mittlere, tiefe Stand der Sonne, den die Anschauung zeigt, auf den tiefen, mittleren, hohen Stand der Erde am einfachsten zurückführen, die Solstitien sind dann Erdwenden, das Steigen der Frühlingssonne erscheint als Sinken der Erde, das Sinken der Herbstsonne als Steigen der Erde. Die Modifikation, welche in der Wendung zur üblichen Veranschaulichung besteht, hat dann keinerlei Schwierigkeit.

Was ein solcher Kursus erfordert, ist außer dem Durchdenken des Materials seitens des Lehrers vor allem: Zeit, geduldiges Abwarten und unverdrossenes Zurückkehren zu denselben Dingen. Unerläßlich ist ferner die eigene Beobachtung des Schülers über die wechselnde Länge des Schattens an den Tageszeiten und des Mittagsschattens in den Jahreszeiten, sowie das Verfolgen der Bewegung der Sterne, wozu sich ein einfacher Apparat nach Art des Theodolithen der älteren Astronomen am besten eignet; das Schwinden des Sternes aus dem Sehfelde, die Notwendigkeit, den Stab, an welchem der Blick hingleitet, zu wenden, so daß seine Lage gegen den wagerechten und den senkrechten Kreis, auf welchen er sich projizieren läßt, eine andere wird, und die damit vollzogene Nachbildung der Bewegung des Gestirns durch die zerlegbare Bewegung des Stabes sind besonders unentbehrliche Momente der Selbstverständigung, waren es doch auch die ersten und grundlegenden Vermittelungen in der Geschichte der Astronomie.

§ 73.

Zur organisch-genetischen Behandlung der Sprachkunde.

1. Diejenige Schuldisziplin, welche sich dem organisch-genetischen Prinzip gegenüber am sprödesten verhält, ist die Sprachlehre. In ihrer gangbaren, aus dem Altertume stammenden Form ist sie das wahre Widerspiel eines organischen Systems. Wenn die lateinische Grammatik mit mensa, mensae beginnt, so kann man darin nicht weniger als sechs Verstöße gegen jenes Prinzip nachweisen.

Erstens: Eröffnet mensa die Lehre von den partes orationis, auf welche die Lehre von der syntaxis folgt, eine Reihenfolge, die von dem Standpunkte der organischen Betrachtung umgekehrt werden müßte. Bei der Sprache ist das Ganze vor den Teilen, der auszudrückende Gedanke ist das erste und erzeugt die Wörter und die Formen; der Ausgangspunkt für alle Formensysteme ist die Funktion, welche dieselben in der Rede, im Satz auszuüben bestimmt sind.

Zweitens: Von den Formensystemen ist die Deklination nicht das erste; sie beruht auf dem Objektsverhältnisse und ist mitbestimmt durch das Attributsverhältnis, welche beide, gegen das Verhältnis von Subjekt und Prädikat gehalten, sekundär sind, so daß also Formationen, die durch das letztere hervorgetrieben worden sind, wie z. B. die numeri, personae verbi, tempora, den Vortritt zu beanspruchen haben.

Drittens: Die Formation, für welche mensa das Musterwort ist, ist eine morphologische Kategorie, genannt die erste oder die A-Deklination, sie gliedert sich nach den Kasus, welche, da sie auf das Objektsverhältnis zurückgehen, logische Kategorien sind. Da aber, vom organisch-genetischen Standpunkte angesehen, das logische Moment das erste, das morphologische das zweite ist, so müßte der erste Einteilungsgrund die Bildung der verschiedenen Kasus sein, und erst der zweite die durch den Endlaut bedingten Variationen dieser Bildung, so daß die Gruppen nicht wären: mensa, mensae, mensae usw. und hortus horti, horto usw., sondern: mensa, hortus, leo usw. und: mensae, horti, leonis usw.

Viertens: Auch morphologisch angesehen ist die A-Deklination sekundär und später entwickelt als die dritte, konsonantische, sie zeigt Anmischung pronominaler Bildungen im Nominativ der Mehrzahl usw.

Fünftens: Als Wort angesehen hat mensa ebenfalls einen sekundären Charakter, da es nicht unmittelbar aus einer Wurzel gebildet erscheint, wenn anders es mit metiri verwandt ist.

Sechstens: Auch der Bedeutung nach liegen bei dem Worte Vermittelungen vor: Gemessenes, Tafel, Tisch; wenn also das genetische Prinzip auch auf das lexikalische Gebiet ausgedehnt wird, so steht jenes Musterwort in doppelter Rücksicht gegen andere, wie z. B. via, zurück, welche der Wurzel und der Grundbedeutung näher geblieben sind. So müßte also jener alte Reigenführer mit einem der hintersten Plätze vorlieb nehmen, wenn die äußerliche Betrachtungsweise durch eine ins Innere dringende ersetzt würde.

Das Verfahren der gangbaren Sprachlehre vergleicht Mager[1]) mit dem eines Uhrmachers, welcher seinen Lehrling nicht durch die Zerlegung einer Uhr, sondern durch das Vorlegen von allerlei Rädern und anderen Teilen der Uhr in die Kenntnis seiner Kunst einführen wollte. „Die Wortformenlehre", heißt es weiter, „ist das Resultat vieler Analysen, welche die Grammatiker vorgenommen haben. Der Schüler weiß, sieht und merkt von dieser Analyse nichts, er sieht nur ein dickes Buch voller Stücke, die er sich merken soll, ohne daß ihm nur gezeigt würde, daß dies Teile eines Ganzen sind. Nur im Ganzen fungieren die Teile, nur im Ganzen sieht man, wozu jegliches dient; ... was das Wesentliche an jedem Teile ist, seine Seele, sein Zweck, das bleibt in der Formenlehre dunkel. Jede Wortform ist lediglich Wirkung, Wirkung eines syntaktischen Faktums, das Ursache ist; die Wirkung kann aber nicht auf verständige Weise ohne einen gleichzeitigen Blick auf die Ursache angeschaut werden." Es ist eine ungenügende Abhilfe des hier gerügten Mangels, wenn man die Sprachformen bald nach ihrer Einprägung „in den Kreis ihrer Anwendung hineinarbeitet"; dann wird die Anwendung vor das Verständnis gesetzt, die technische Synthese vor die Analyse, was zwar nicht schlechthin unzulässig ist[2]), wodurch aber der geistigen Natur der Sprache nicht genug getan wird.

2. Die Sprache ist der Ausdruck des Gedankens. Diese Definition muß den Ausgangspunkt bilden, aber sie bedarf einer sorgfältigeren Fassung; die Sprache drückt nicht bloß Gedanken, sondern auch Gefühle, Wünsche, Begehrungen, das Innere überhaupt aus; in diesem Betracht muß die bloß logische Ansicht der Sache durch die psychologische berichtigt werden. Die Sprache drückt das Innere aus, aber sie drückt es auf gedankliche Weise aus; sie ist nicht bloß phonetisch artikuliert, sondern auch logisch artikuliert, und in diesem Betracht muß das Verhältnis von Grammatik und Logik unangetastet bleiben. Ein organisches Sprachverständnis muß von den Kategorien ausgehen, welche jener Artikulation zugrunde liegen, und die zunächst die Satzteile und weiterhin einen Grundstock von Wortarten und Formen erzeugen, welche die nicht-logischen Motive der Sprache in verschiedener Richtung weiterführen und variieren.

Die logischen Grundlagen des Sprachbaues sind in erster Linie die beiden Kategorien, welche man als Sein und Wirken oder Existenz und Tätigkeit, oder Substanz und Ursache bezeichnen kann und auf welche die beiden den Satz konstituierenden Teile: Subjekt und Prädikat, sowie die beiden primären Wortarten oder Redeteile: Nomen und Verbum, zurückgehen. In zweiter Linie treten zu jenen die Kategorien der Eigenschaft und der Bedingung, d. i. des akzidentiellen Seins und des akzidentiellen Wirkens, also des Mitwirkens, der Beteiligung an der Tätigkeit; auf diese gehen die sekundären Satzteile Attribut und Objekt und von Redeteilen das Adjektiv nebst dem Partizip und das Adverb sowie der Infinitiv zurück. Von den nicht-logischen der Technik der Sprache angehörigen Momenten ist das wichtigste die Beziehung

---

[1]) Die genetische Methode, S. 50 f. — [2]) Oben § 71, 6.

der Aussage auf die Person des Sprechenden oder auf andere Personen, worin die Pronomina und die Personalsuffixe des Verbum wurzeln. Durch die Auffassung der Dinge als Personen entsteht das Genus der Nomina, welches, indem es alles als Mann oder Weib benennt, der logischen Ansicht ganz fremdartig ist, aber sprachgeschichtlich für die Fixierung des Nomen so große Bedeutung besitzt wie die Personalsuffixe für die Fixierung des Verbum. Durch die Aufgabe der Sprache, Gefühle und Begehrungen auszudrücken, werden die Interjektionen, manche Arten von Partikeln, der Imperativ, der Vokativ und anderes in den Sprachstand eingeführt. Auf eine Wirkung des psychischen Mechanismus gehen die grammatischen Figuren zurück, bei welchen der Redende ein Sprachelement im Widerspruche zu seiner logischen Funktion bevorzugt oder hintanstellt oder verschiebt oder umgestaltet. Die Einwirkung des Geschmackes auf die Sprache liegt in dem euphonischen Elemente vor, welches die Formensysteme so vielfältig modifiziert und diffenrenziert.

Auf Grund dieser Synthese können bestimmte Stufen des Aufbaues der Rede und innerhalb dieser gewisse Gruppen von Sprachgebilden unterschieden werden. Die *erste Stufe* bildet der nur aus *Subjekt* und *Prädikat* bestehende, also der einfache und inkomplexe Satz. Er führt auf das Nomen, und zwar zunächst auf den Nominativ und auf das Verbum, und zwar auf den Indikativ des Präsens im Aktivum, da die anderen Formen auf besondere Bedingungen hinweisen. Das logische Verhältnis führt auf den Numerus beider Wortarten, das nicht-logische Moment auf die Personen und die substantivischen Pronomina, denen die substantivischen Zahlwörter angeschlossen werden können; hierher gehört ferner die Negation. Auf dieser Stufe finden also auch die Impersonalia mit ihrem unentwickelten Subjekte und die substantivischen Ausrufungen mit unentwickeltem Prädikate, ferner der Imperativ, der Vokativ und die Interjektionen ihre Stelle, welch letztere allerdings außerhalb der logischen Artikulation stehen.

Eine *zweite Stufe* bezeichnet die Erweiterung des Satzes durch das *attributive* Verhältnis, der erste Schritt zum komplexen Satze. Dieses Verhältnis erzeugt die attributiven Zusammensetzungen von Substantiven, das Adjektivum und Partizipium, sowie die adjektivischen Pronomina und Numeralia. Auf diesem Verhältnisse beruht die Kongruenz, bei welcher erst das Genus der Substantiva zur Geltung kommt und sich fixiert; sie beruht ursprünglich auf der Angleichung der Endungen, also auf dem Reime, welches ihr Prinzip jedoch durch die Mannigfaltigkeit der Formationen verdunkelt erscheint. Zum attributiven Verhältnisse kann auch der Genetiv gezogen werden, wenn schon er zugleich bei dem folgenden seine Stelle hat.

Die *dritte Stufe* zeigt den durch das *objektive* Verhältnis erweiterten, komplexen Satz. Das objektive Verhältnis erzeugt die meisten Formationen; zunächst die zusammengesetzten Nomina und Verba, ferner von Wortarten Adverb und Präposition, sowie die adverbialen Pronomina und Numeralia, ferner die casus obliqui, welche insgesamt die Teilnahme eines Gegenstandes an einer Handlung, sein Eintreten als Mitbedingung ausdrücken, ferner die Komparation der Adjektiva, deren Stufen mit lokalen Vorstellungen verflochten

sind, ferner das Tempus, welches, eine Zeitbestimmung ausdrückend, ebenfalls ein mitwirkendes Moment bezeichnet, und zwar zunächst diejenigen Tempora, welche die Handlung ohne Beziehung auf eine andere ausdrücken; endlich gehört hierher das genus verbi, da das Medium aus der Einverleibung des das Objekt ausdrückenden Reflexivpronomens entsteht und das Passivum aus dem Medium erwächst.

Die vierte Stufe ist die des zusammengesetzten Satzes; auf die Gedankenverbindungen, welche er mit sich bringt, gehen zurück: die Konjunktionen, nebst anderen den Zusammenhang der Sätze bezeichnenden Partikeln, die relativen Pronomina, die relativen Tempora und die Modi Konjunktiv und Optativ.

3. Eine Behandlung der Grammatik auf Grund dieser Stufenreihe ist organisch, weil sie die Sprachmittel aus ihrem Zwecke verstehen macht, und in dem Sinne auch genetisch, daß sie den Bestand derselben in einer durch ein Prinzip bestimmten Abfolge auftreten läßt, welche man allerdings im einzelnen nicht historisch belegen kann, die aber im ganzen und großen der Entwickelung der Sprache entspricht. Das genetische Verfahren läßt sich aber noch in anderer Rücksicht und mit größerer Strenge auf die Sprachkunde anwenden, und zwar durch Beachtung der primären und sekundären Bildungen und Bedeutungen der Formen und der Wörter. Mit Recht hat Mager die Forderungen aufgestellt, man solle immer erst das simplex, dann das compositum, erst die Grundbedeutung, dann die abgeleitete auftreten lassen. Um den Blick für die Ableitung zu üben, ist es nötig, Wortfamilien vorzulegen, die aufzeigen, welche Bildungen eine bestimmte Wurzel hervorgetrieben hat. Was die Schulgrammatiken bieten: die Mittel der Derivation und Arten der Komposition, reicht nicht aus, von der Genesis des Wortschatzes aus den Wurzeln eine Vorstellung zu geben, dazu bedarf es onomatischer Paradigmen, welche wenigstens Proben der Worterzeugung anschaulich vorlegen [1]). In diesem Punkte können wir von den Indern lernen, welche die Sprachlehre mit dem Wurzelverzeichnisse, dem dhâtupâtha, beginnen [2]).

Eine Genesis liegt auch in der Entfaltung des Bedeutungskreises eines Wortes vor. Der Stamm ist hier die Grundbedeutung des Wortes, von der sich die sekundären abzweigen; wenn wir sie abgeleitet nennen, so schwebt das Bild vom Quell vor, der in Rinnsale gelenkt wird, worin der genetische Charakter des Prozesses ebenfalls zum Ausdrucke kommt. Es ist das Gebiet der Semasiologie, welches damit betreten wird, eines Zweiges der Sprachkunde, der freilich noch der Bearbeitung harrt.

In der Formenlehre stößt die Regel, vom Primären zum Sekundären überzugehen, auf Schwierigkeiten, weil das Sekundäre die Formation im weiteren Umkreise beherrscht, also als das Regelmäßige auftritt, das Primäre dagegen vielfach als Ausnahme erscheint, für den Unterricht aber Bedenken bestehen, die

---

[1]) Das Nähere gibt des Verfassers Aufsatz über onomatische Paradigmen in dem Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Jahrgang 1875. Für das Griechische hat Lattmann etwas derartiges in seiner Schulgrammatik geboten. — [2]) Oben, § 4, 2.

Ausnahme früher als die Regel zu behandeln. So zeigen z. B. im Griechischen Verba wie *εἰμί*, *εἶμι*, *φημί* die primärste Konjugation ohne Bindevokal, ohne Tempuscharakter, ohne Differenzierung von Imperfekt und Aorist, aber der herrschende Typus der griechischen Konjugation ist an ihnen nicht zu erlernen, den doch zuerst in Angriff zu nehmen unerläßlich erscheint. Es fehlt uns in diesen Dingen zu sehr an Versuchen, welche vielleicht manches Bedenken heben würden; im vorliegenden Falle haben jene primären, als Ausnahmen erscheinenden Bildungen vor jedem regelmäßigen Verbum die häufigere Verwendung voraus, ein Umstand, der weit mehr ins Gewicht fallen würde, wenn man, was wir befürworten, den Schülern früher Texte in die Hand gäbe. — Das Zurückgehen auf die Grundbedeutung wird auch in der Formen- und Fügungslehre als notwendig anerkannt. Es werden dadurch vielfach willkürliche und selbst widersinnige Bestimmungen vermieden. Nägelsbach hat in der „Gymnasialpädagogik" treffend gezeigt, wie sich der ganze Verwendungskreis von ut auf die Grundbedeutung: „wie" zurückführen läßt und man Übersetzungen auffinden kann, welche sich der lateinischen Gebrauchsweise ganz einschmiegen, so die Wiedergabe von timeo ut veniat mit: ich besorge, wie er kommen soll, durch welche der Widersinn, daß der Lateiner bejahen soll, wo der Deutsche, um den nämlichen Gedanken auszudrücken, verneint, behoben wird. Die sich widersprechende Definition des Deponens: passive Form und aktive Bedeutung, läßt sich vermeiden, wenn man es als Medium einführt und entsprechend übersetzt: vesci sich nähren, uti sich bedienen usw.

In Rücksicht der genetischen Gestaltung der Sprachlehre kommt die neuere Sprachwissenschaft dem Unterrichte in willkommener Weise entgegen, dagegen ist ihr das logisch-organische Prinzip fremdartig bis zur Unverständlichkeit. Die moderne Sprachforschung verdankt ihre großen Erfolge dem historisch-vergleichenden Verfahren, und es erklärt sich daraus die Geneigtheit, dasselbe wie ein Palladium hochzuhalten. Allein es ist ein Unterschied, ob man eine aufgefundene Goldader ausbeutet oder ihretwegen ganze Schachte verfallen läßt, und letzteren läßt sich die logische Sprachbetrachtung wohl vergleichen. Sie ergänzt die vergleichende so, wie die Synthese die Analyse vervollständigt; denn die historische Methode ist analytisch, da sie induktiv und generalisierend vorgeht, die logische Ansicht dagegen ist synthetisch, da sie das Verzweigen der Kategorien in den Spracherscheinungen verfolgt; aber die Sprachwissenschaft hat keinen Grund, das synthetische Verfahren und das rationale Element gegen das analytische und empirische zurücktreten zu lassen. So gewiß sie der Begriffe Subjekt, Objekt, Attribut usw. nicht entbehren kann, so gewiß sind diese Begriffe Punkte, an denen die Untersuchung ebenfalls anzusetzen hat; die logischen Kategorien und die morphologischen Bestimmungen verhalten sich wie Aufzug und Einschlag beim Gewebe, keines kann des anderen entbehren. Allerdings kann die Synthese, wenn sie auf einen mangelhaft verarbeiteten Stoff angewendet wird, also der Analyse vorgreift, keine haltbaren Ergebnisse erzielen und so ihr Prinzip in Mißkredit bringen, allein sobald die Analyse ihres Amtes gewaltet hat, kann und soll dazu vorgeschritten werden, das empirische Material durch das rationale Element zu deuten.

Für den Unterricht ist die einseitige Bevorzugung des empirischen Elementes um so weniger zulässig, als dieses hier nicht nur das logische, sondern auch das technische neben sich haben muß, und der so schätzenswerte Zuwachs, den die Schulgrammatik der Sprachvergleichung verdankt, darf nicht durch Rückgang in den beiden anderen Richtungen erkauft werden. Die Pflege der logischen Seite der Sprachlehre erhöht den Bildungsgehalt derselben wesentlich; sie arbeitet ferner dem Unterrichte in der Logik in namhafter Weise vor; sie ermöglicht eine konforme Gestaltung der Grammatiken der verschiedenen Sprachen, welche in den Unterricht eintreten [1]), und sie setzt die Sprachlehre in ein engeres Verhältnis zur Behandlung der Sprachwerke, ein Punkt, auf welchen nunmehr einzugehen ist [2]).

4. Die Sprachlehre ist nur ein Teil des ganzen Gebietes, welches seinen organischen Mittelpunkt an dem „philologischen Lehrgute" hat, an den Sprachwerken, deren Verständnis durch Erklärung und zum Teil durch Nachbildung zu vermitteln ist. An sie haben sich Sachbelehrung, Sprachlehre und Sprachübung anzuschließen, Punkte, auf welche bereits bei der Erörterung des Bildungsgehaltes der Sprache, sowie bei der Darlegung der Wechselbeziehung der Lehrfächer hingewiesen worden ist [3]).

Für die Sacherklärung gilt zunächst die Regel: Was aus dem Texte herausgelesen werden kann, soll man nicht an denselben heranbringen. Vorgreifende Einleitungen und vorausgeschickte Inhaltsangaben sind zweckwidrig; der Schüler soll gerade lernen, sich einen Wissensinhalt aus den Worten herauszuarbeiten und damit das Buch als Quelle, den Autor als Lehrer zu schätzen. Was der Autor zu sagen hat, soll ihm der erklärende Lehrer nicht vorwegnehmen, da es jener voraussichtlich besser sagt als er; er hat nur zu sorgen, daß die Schüler das Gesagte vernehmen und richtig auffassen. Das führt auf die zweite Regel: was an den Text heranzubringen ist, werde möglichst eng daran angeschlossen. Die Exegese soll nicht ohne Not zu Einleitungen und Exkursen auswachsen, welche zu wahren Parasiten des Bildungswertes des Werkes selbst werden können, sondern sie soll sich den Stellen nahe halten, welche der Erläuterung bedürfen. Sachbelehrungen, mögen sie aus dem Texte geschöpft oder an denselben herangebracht sein, sollen in der Erinnerung mit demselben verschmelzen, so daß der Schüler ihre Fundstätten angeben kann, ähnlich dem Botaniker, der sich den Ort der gefundenen Pflanzen anmerkt; bietet ja doch eine Textstelle eine Gedächtnishilfe dar, vergleichbar den Hilfen, welche die Einreihung in das Raumschema gewährt. In diesem Punkte hat der Lehrer geradezu Enthaltsamkeit zu üben und Verlockungen zu widerstehen. So ist es z. B. verlockend, bei der Lektüre der Vorrede des Livius sich über die ältere römische Geschichtschreibung, über den Sittenverfall der ausgehenden Republik, über die Flucht der edlen Geister in die große Vergangenheit zu verbreiten; aber was darüber beizubringen ist, wird doch im

[1]) Oben § 66, 3. — [2]) Eine Bearbeitung der lateinischen Grammatik mit Rücksicht auf das logische und genetische Moment gibt Heußner in seiner Ausgabe der Putsche-Schottmüllerschen Lat. Schulgrammmatik, Hannover 1889. — [3]) Oben § 45, 1, § 49 und § 66, 3.

engsten Anschlusse an den Text am besten aufgehoben sein. Der Ausdruck **rudis vetustas** gibt den Kern für die literarische Belehrung; der Klimax: **mores desidentes, lapsi, praecipites,** sowie die Stabreime: **desiderium per luxum atque libidinem pereundi perdendique omnia** geben das traurige Sittenbild in Lapidarschrift, und das innige Wort: **prisca illa tota mente repeto** erklärt nicht nur sich selbst, sondern verwandte Stimmungen späterer Zeiten.

Die Verknüpfung der Sachbelehrungen mit dem Texte schließt jedoch nicht aus, daß dieselben an geeigneter Stelle zusammengefaßt und nach dem Inhalte geordnet werden; Zusammenstellungen derart, nur in Schlagwörtern gegeben und mit den Verweisungen versehen, sind eine wünschenswerte Zugabe der Schulausgaben und sollten die alphabetischen Indices ersetzen. Verwiesen sei auf den „systematischen Teil" von des Verfassers „Lesebuch aus Herodot".

5. Mit den Sprachwerken soll alle Sprachübung in Verbindung stehen. Die nächstliegende ist das Übersetzen in die Muttersprache; es ist der in älterer Zeit gebräuchlichen Paraphrase vorzuziehen, weil durch das Gegeneinanderhalten der fremden und der eigenen Sprache die Umbildung des Sprachbewußtseins in fruchtbarerer Weise vollzogen wird [1]). Dem organischen Prinzipe entspricht die Übersetzung, wenn sie vom Verständnisse des Ganzen ausgeht, und zwar sowohl des größeren Ganzen, also des Werkes, als auch des kleinsten, des Satzes. Die Übersetzung muß sich im Tone und in der Wahl der Worte und der Wendungen innerhalb der Stilart halten, welcher das zu übersetzende Werk angehört; so müssen Dichter durchweg in edler Sprache übersetzt werden, und ebenso darf das Pathos des Redners niemals in einer wässerigen Übertragung erlöschen. Im einzelnen muß man den Satz als Einheit festhalten; der Neigung der Schüler, Wörter, bestenfalls Worte zu übersetzen, die wohl oder übel einen Satz ergeben werden, ist von vornherein zu wehren; erst muß das Verständnis bis zum Sinne als dem organischen Kerne vordringen, und erst von diesem aus ist Umschau nach den Mitteln der Muttersprache zur Wiedergabe zu halten.

Wenn das Übersetzen der Texte die erste Übung ist, so ist das Rückübersetzen die zweite. Es gewährt einen noch engeren Kontakt zwischen Schüler und Meister als das Übersetzen; eine Stelle, an welcher sich der Lernende rückübersetzend versucht hat, liest er nachträglich mit gespannter Aufmerksamkeit, und Stellen, für welche die gleiche Übung in Aussicht steht, mit gesteigertem, weil praktischem Interesse. Wenn schon das Übersetzen durch das Gegeneinanderhalten oder, wie Nägelsbach treffend sagt, Ringenlassen zweier Sprachen dem Sprachbewußtsein so bedeutende Förderung gewährt, so erscheint bei der Rückübersetzung diese in der zweimaligen Umbildung des nämlichen Inhalts außerordentlich gesteigert. Es ist gleichsam ein doppelter Kampf der beiden Sprachen mit vertauschten Rollen: was die Muttersprache der fremden entrissen hat, erobert sich diese zurück. Der Rückübersetzung sollte im Unterrichte ein weit größerer Raum gegeben werden; eigens angefertigte Übungsstücke haben nur

[1]) Oben § 47, 6.

Berechtigung, wenn es gilt, bestimmte grammatische Regeln einzuüben, und auch solche Stücke sollten wenigstens Wortmaterial aus der Lektüre entnehmen, so daß der Schüler angewiesen ist, sich darauf durch Wiederlesen einer bestimmten Stelle vorzubereiten, und im Verlaufe der Übungen den Zuwachs des Könnens verfolgen kann, welchen ihm die Lektüre gewährt. Die Momente des Auffassens, Verstehens und Anwendens können nur richtig ineinandergreifen, wenn sie dieselbe stoffliche Unterlage haben, der philologische Kreislauf [1]) kann sich nur dann abspielen, wenn Säfte und Blut aus den gleichen Nahrungsmitteln bereitet wurden. Selbständige Übungsbücher, ohne Zusammenhang mit der Lektüre, mögen sie im einzelnen noch so geschickt angelegt sein, sind Schmarotzer [2]).

Ein wirksames Bindeglied zwischen Lektüre und Sprachübung wird durch Memorieren ausgewählter Stücke der Autoren hergestellt. Darin lag die Stärke der alten Lateinschulen, daß sie durch Memorieren von Texten dem sprachlichen Können eine feste gedächtnismäßige Basis gaben; von neueren Pädagogen hat Jacotot durch ähnliches Verfahren rücksichtlich der Stilbildung namhafte Erfolge erzielt. Ruthardt unternahm es, in seinen Loci memoriales den Schulen einen „Normalstoff“ zu geben [3]). Es ist ihm beizustimmen, wenn er ausführt, daß ein solcher Stoff, durch planmäßige Wiederholung immer neu aufgefrischt und von Klasse zu Klasse fortgeführt, zu einem gemeinsamen festen Eigentume von Lehrern und Schülern wird und ein Eindringen in Geist und Vorstellungsweise der betreffenden Sprache ermöglicht, wie kein anderes Lehrmittel. Durch Bearbeitung desselben wird die Lektüre erleichtert und die Gewöhnung an scharfe Auffassung erhöht; „der feste Besitz des klassischen Materials erzeugt nach und nach ein sicheres Sprachgefühl als unbewußte Grundlage der eigenen Produktion“; „der Stoff ist der feste Kern, um welchen der Schüler selbst sein Wissen und Können zu sammeln, sich darüber klar und desselben froh zu werden imstande ist.“ Es war nur ein Mißgriff von Ruthardt, daß er in zusammenhanglosen Sätzen und Perioden diesen Stoff glaubte gefunden zu haben, während er doch nirgends anders herzunehmen ist als aus der Lektüre. Die wahren loci memoriales sind: Reden aus den Historikern, Livius' Vorrede, Exordien von Cicero und Sallust und Verwandtes. Nur bei solcher Auswahl verstärken die an den Stoff geknüpften Übungen die Eindrücke und Wirkungen der Lektüre, anderenfalls können sie dieselben nur schwächen. Von der größten Wichtigkeit aber ist das Fortführen der memorierten Stoffe durch alle Klassen; es liegt in einem derartigen eisernen Bestande, der durch Jahre bewahrt wird und alsdann wohl auch fürs Leben vorhält, etwas sittlich Bildendes und ein Aufnehmen ehrwürdiger Traditionen, wie ja ins Gedächtnis gefaßte Sprachwerke der älteste thesaurus eruditionis waren.

---

[1]) Oben § 66, 3. — [2]) Das Muster eines an die Lektüre anschließenden Übungsbuches ist das „Lateinische Übungsbuch für Tertia“ von H. Busch und W. Fries 1885. — [3]) Ernst Ruthardt, Vorschlag und Plan einer äußeren und inneren Vervollständigung der grammatikalischen Methode, die klassischen Sprachen zu lehren, Breslau 1840.

6. Mit der Lektüre muß auch die Grammatik in Verbindung stehen, sie muß sich als Schulgrammatik auf den Kreis von Spracherscheinungen beschränken, welchen die Schulautoren darbieten, und sie hat die Beispiele für ihre Regeln in erster Linie aus diesen zu entnehmen. Ein zweiter Gesichtspunkt für die Wahl der grammatischen Beispiele ist dadurch gegeben, daß es angemessen ist, den Schüler mit dem gnomischen Elemente der Sprache bekannt zu machen. Sprichwörter, Sentenzen, loci communes, zum Teil wahre χρυσᾶ ἔπη, lassen sich ohne Schwierigkeit als Belege der Regeln und Musterbeispiele verwenden, wie dies K. W. Krüger in seiner Grammatik mit Glück getan hat. Dadurch wird zwar nicht ein Bindeglied zwischen den Schulautoren und den Sprachregeln, aber doch ein solches zwischen Literatur und Grammatik gewonnen, denn das gnomische Element ist ein Erzeugnis der Sprachkunst und hat darum in der Literatur eine Stelle; es charakterisiert Sinn und Charakter des Volkes nicht weniger gut, ja verständlicher als die Sprachwerke selbst. Auch in diesem Betrachte sind wir angewiesen, die humanistischen Traditionen wieder aufzunehmen, wenngleich selbständige Sammlungen der Adagia wie die erasmische und andere nicht zweckentsprechend erscheinen.

Was die Sprachlehre mit der Lektüre in engeren Verkehr setzen würde, ist die vorher dargelegte organische Gestaltung der letzteren. Die übliche Grammatik erscheint den Sprachwerken eher ab- als zugekehrt, weil sie nicht von der Rede, sondern vom Worte ausgeht. Ihr Vorbild, die Sprachlehre der Alexandriner, war in erster Linie Kunstlehre des Sprechens und Schreibens, und zwar der Muttersprache[1]). Diesem Zwecke ist das Ausgehen vom Worte ganz angemessen; das Wort besitzt der Redende zumeist; worüber er Auskunft verlangt, ist die Form, in welcher er es im bestimmten Falle anwenden soll. Darüber gibt ihm die Wortbeugungs- und Formenbildungslehre, der erste Teil der üblichen Grammatik, die nächste Auskunft, und der zweite Teil, die Syntax als Formenverwendungslehre, die weiteren Aufschlüsse. Jene geht zweckentsprechend dabei von den verschiedenen Endlauten aus, benutzt also die morphologischen Kategorien: erste oder A-Deklination usw.; erste oder A-Konjugation usw. als den ersten Einteilungsgrund, dagegen die syntaktischen oder logischen Kategorien: Numerus, Kasus, Tempus usw. als den zweiten; ihre Formengruppen sind vereinigt durch den gleichen Endlaut, gegliedert nach der Bedeutung der Formen. Hierbei ist der Gesichtspunkt der technische, d. i. der der Anwendung der Sprache. Andere Forderungen aber bringt der exegetische mit sich; wer Verständnis eines Textes sucht, dem liegen Sprachformen vor, und er fragt nach Sinn und Bedeutung derselben; er braucht eine Formendeutungslehre, welche ihm sagt, woran er Akkusative, Perfekta, Konjunktive usw. erkenne. In einer solchen aber müssen natürlich diese syntaktischen termini, d. i. logischen Kategorien, den ersten Einteilungsgrund bilden, die morphologischen den zweiten, derart, daß die Formengruppen unter den Aufschriften: Akkusativbildung, Perfektbildung, Konjunktivbildung usw. vereinigt und erst innerhalb dieser nach den Endlauten geordnet sind. Die übliche Grammatik befriedigt das Bedürfnis des

[1]) Oben § 9, 3 und § 45, 2.

Lesenden nur auf einem Umwege; der Lesende fragt z. B.: Ist diese Form auf is ein Nominativ oder ein Genetiv oder ein Dativ? Darauf erhält er die Antwort: Die A-Stämme bilden die Kasus so, die O-Stämme so usw., wobei auch die Endung is neben anderen vorkommt, aber gleichsam erst herauspräpariert werden muß. Eine Formendeutungslehre gibt dagegen jene Antwort direkt, und ihre Leitbegriffe führen zugleich in die Syntax hinüber, welche die Verwendung der Formen näher bestimmt, während bei der üblichen Sprachlehre Formenlehre und Syntax nach verschiedenen Kategorien angeordnet sind.

Bei derartiger Anordnung wäre die Sprachlehre der Lektüre zugekehrt, aber doch nicht der Sprachübung abgewandt, wenn es sich um eine fremde Sprache handelt. Bei einer solchen ist der Aufschluß darüber, wie man sich Kasusformen, Tempusformen usw. beschafft, ebenso willkommen als der andere, wie man ein gegebenes Wort flektiert. Dies tritt besonders bei Sprachen hervor, bei denen die substantivische und adjektivische Deklination verschieden sind; wer sie als fremde anzuwenden hat, muß, um ein adjektivisches Attribut auszudrücken, zwei verschiedene Formensysteme zusammenbringen und, wenn zudem das Genus wechselt, ganze Paradigmen querdurch durchlaufen. Auch dem Bedürfnisse des Anfängers im Latein kommt die übliche Grammatik nicht entgegen, weder rücksichtlich des Verständnisses noch der Anwendung. Sie richtet seine Aufmerksamkeit auf die Abwandlung der Wörter und führt sozusagen unter der Hand die Kategorien ein, nach welchen jene geschieht, die nun mit den Formen zugleich angeeignet werden müssen. Bei mensa ist der Knabe angewiesen, die syntaktischen Prinzipien, welche die Deklination, bei amo diejenigen, welche die Konjugationen erzeugt haben, seinem Sprachbewußtsein einzuverleiben, während er scheinbar nur Formen lernt; die ganze Last fällt auf den Anfang der Formensysteme, anstatt sich gleichmäßig zu verteilen, und das Wichtigste und Bildendste wird als Nebensächliches behandelt.

7. Die Forderung, daß die Sprachlehre den Sprachwerken zugekehrt sei, gilt zunächst für die Stufe, auf welcher beide Gegenstand des Unterrichts sind, allein sie enthält auch Winke für die Gestaltung des elementaren Sprachunterrichtes, welcher noch vor der Schwelle der Sprachwerke steht. Für die Methodik desselben ist die Entwickelung des Lateinunterrichtes bestimmend gewesen. Im Mittelalter war das einzige Lehrmittel desselben die Grammatik, allein sie bot, da sie lateinisch war, zugleich einen Text dar. Zudem hörte der Schüler allenthalben Latein, das in gewissem Betrachte noch lebende Sprache war; die Humanisten nahmen auf Herstellung leichter Texte Bedacht, deren Lektüre den ersten grammatischen Unterricht begleitete, ohne jedoch mit ihm in durchgehender Beziehung zu stehen. Eine solche fassen erst die Sprachbücher des 18. Jahrhunderts ins Auge, indem sie darauf halten, die Sprachregeln fortlaufend durch Sprachstoff zu belegen. Am sinnreichsten führt dies die „Lateinische Grammatik in Beispielen“ 1785 von Meierotto durch, welche an Stelle der Paradigmen Reihen von Sätzen, zumeist Sentenzen, gibt, welche die jedesmal vorzuführende Form enthalten, also die Regel in Beispielen vorlegt oder, was dasselbe ist, einen Sprachstoff, welcher die Regel durchblicken läßt. Den genetischen Gesichtspunkt hat Mager in seinem französischen Sprach-

buche durchgeführt und für das Latein empfohlen; er geht vom Satze aus, den er sich ansteigend komplizieren läßt, wobei die Formen sukzessiv auftreten. Beide Versuche, welche die bedeutendsten unter der Menge einschlägiger Unternehmungen sind, haben das Bedenken, daß der Schüler zu lange bei zusammenhangslosem Sprachstoffe aufgehalten wird und eine Menge von Vokabeln zu lernen hat, welche zu der Lektüre, der er entgegengeht, keine Beziehung haben, Ausstellungen, welche von den gangbaren Übungsbüchern in noch höherem Grade gelten, ohne durch die Vorteile jener aufgewogen zu werden. — Nach unseren Prämissen wäre ein Übungsbuch so anzulegen, daß es nur ein Jahr in Anspruch nähme und zugleich die erste Lektüre — sei diese nun die Epitome historiae sacrae oder Lhomonds Viri illustres Graeciae oder Romae oder ein ähnlicher, jedenfalls aber zusammenhängender Text — zudem aber eine organisch angeordnete Grammatik vorbereitete, und zwar die Lektüre durch Entnehmen des Vokabelstoffs aus derselben und die Grammatik durch Aufzeigen der allerwichtigsten Formationen in Sätzen. Hierbei kann Meierotto nachgeahmt werden, und zwar durch Verwendung geeigneter Sentenzen und in der Art, den Sprachstoff für die Regel durchscheinend zu machen.

Von einem solchen Übungsbuche zur Grammatik wäre kein Sprung, weil diese konform angelegt und nur dadurch verschieden ist, daß sie die Regel aus den Beispielen heraus- und denselben voransetzt.

§ 74.

Zur organisch-genetischen Behandlung der Mathematik.

1. Die Methode unserer Schulmathematik ist wie die der Schulgrammatik aus dem Altertume überkommen und in langer Praxis fest geworden, aber dem organisch-genetischen Prinzip abgekehrt. Es ist jene euklidische Methode, welche, wie wir früher[1]) bemerkten, Synthesis und Analysis so verknüpft, daß die Darstellung synthetisch fortschreitet, aber in abgesetzten Gliedern, und zwar in Lehrsätzen, deren Beweis, und in Aufgaben, deren Lösung analytisch gegeben wird. Die strenge Genauigkeit und skeptische Sorgfalt, welche nichts unbewiesen gelten läßt, sowie der kunstvolle Aufbau, bei welchem jedes Lehrstück erst auftritt, wenn die Mittel seiner Analyse bereit liegen, um seinerseits wieder den folgenden Lehrstücken solche Mittel darzubieten, haben dieser Methode ein ungewöhnliches Ansehen verschafft und ihre Übertragung auf andere, besonders philosophische Materien veranlaßt, welche, more geometrico behandelt, unangreifbar aufzutreten vermeinten. In Wahrheit jedoch steht sie sowohl an Verständlichkeit als an Übersichtlichkeit gegen die einfache Synthesis, welche die Lehrstücke in fortlaufender Entwickelung vorlegt, zurück. So ist sie denn auch von neueren Denkern einer scharfen Kritik unterzogen und zum Teil als das Widerspiel der genetischen Methode charakterisiert worden. Herbart tadelt an ihr die Verwendung willkürlicher Hilfslinien und Rechnungen. „Der Geist, der in die Sache selbst sich vertiefen und versenken wollte, wird von ihnen seitwärts ge-

[1]) Oben § 71, 5.

sprengt, durch eine Menge enger, krummer Nebenwege umhergejagt.... Glauben freilich muß man dem Beweise, denn Schritt vor Schritt betrachtet war er ohne logischen Fehler; aber da man das Ganze nicht durchblickt, da vielmehr jeder einzelne Schritt einen Absatz im Denken macht, so hätte man beinahe ebenso gern der Geschicklichkeit des Lehrers aufs bloße Wort geglaubt als einem solchen Beweise“ [1]). Er verlangt, daß sich die Analysis durch die gegebenen Begriffe selbst hintreiben lasse zu denen, welche die innere Notwendigkeit des Satzes enthalten. Hegel rügt, daß bei Euklid „die vermittelnden Bestimmungen ohne den Begriff des Zusammenhanges, als ein vorläufiges Material irgendwoher herbeigebracht werden. Der Beweis ist nicht die Genesis des Verhältnisses, welches den Inhalt des Lehrsatzes ausmacht...; er ist eine äußerliche Reflexion, die von außen nach innen geht, d. h. aus äußerlichen Umständen auf die innere Beschaffenheit des Verhältnisses schließt“ [2]).

Am eingehendsten und treffendsten ist die Kritik Trendelenburgs. „Im Euklides sind die wichtigsten Sätze nur aus dem äußeren Zusammenhange und vermittelst zufälliger Ansichten bewiesen, aber nicht nach der Anleitung der im Begriffe der Sache notwendig gegebenen Elemente...; Wenn der Lehrsatz fix und fertig vorausgeschickt und der Beweis hintennachgesandt wird, so sieht das Ganze wie eine Reihe starrer Behauptungen aus, die Fuß fassen und sich sodann verschanzen...; allenthalben ist eine kunstreiche Verkettung, aber nirgends ein Werden und Wachsen. Der vorgeschlagene Weg (die genetische Methode) führt weiter, denn er leitet dazu an, zu finden, was in der Natur der Sache liegt, nicht das anderswoher Gefundene durch eine entdeckte Verknüpfung zu befestigen. Der Lehrsatz wird neu gewonnen und nicht bloß äußerlich verbürgt“ [3]).

2. Die euklidische und überhaupt die antike Lehrweise der Mathematik hängt mit der Mittelstellung zusammen, welche dieselbe im Altertume einnahm; sie soll über das Empirische hinausführen und auf die begriffliche Erkenntnis vorbereiten, aber auf dem Wege der Übung. Was Platon von der Arithmetik sagt, gilt von der Mathematik überhaupt: sie ist ein Tummelplatz für das Lernen und Üben, wie es keinen anderen gibt [4]). So wirkt bei ihrem Betriebe ein technisches Element mit, nicht in dem Sinne der praktischen Anwendung nach Art der Feldmesser, welche ausdrücklich abgewiesen wird, sondern in jenem Sinne, in welchem wir das Technische dem Logischen entgegensetzten [5]). Daher die Aufgabeform, die Konstruktion, das kombinatorische Verfahren, das sorgfältige Beschaffen aller Stücke, welche man braucht.

---

[1]) Pädag. Schriften I, S. 138 und das. die Anm. — [2]) Subjektive Logik, Werke V^2, S. 302 f. und S. 274 f. — [3]) Logische Untersuchungen II^2, S. 370 f.; andere Belege bei Mager: „Die genetische Methode“, S. 23 f.; vgl. auch Theodor Wittstein: „Die Methode des mathematischen Unterrichts“, Hannover 1879. — [4]) Rep. VII, p. 526; ἅ γε μείζω πόνον παρέχει μανθάνοντι καὶ μελετῶντι, οὐκ ἂν ῥᾳδίως οὐδὲ πολλὰ ἂν εὕροις ὡς τοῦτο. — [5]) Oben § 70, 3. Beide Elemente treten in der Verbindung von Lehrsätzen und Aufgaben kenntlich nebeneinander; die ersteren werden bewiesen, wobei die Schlußformel ist: ὅπερ ἔδει δεῖξαι, die letzteren werden gelöst mit der Schlußformel: ὅπερ ἔδει ποιῆσαι.

Dieser Gesichtspunkt nun ist der Mathematik keineswegs aufgedrängt; wir haben sie früher als die Wissenschaft der Aufgaben charakterisiert und ein Moment ihres Bildungsgehaltes gefunden in dem vielfachen Schalten und Walten, Versuchen und Probieren, Manipulieren und Operieren, in dem Frage- und Antwortspiel, welches sie mit sich bringt[1]). Die beiden Elemente der Mathematik: das logisch-spekulative und das technisch-kombinatorische, sind in den einzelnen Zweigen derselben in verschiedener Weise verknüpft; in der Arithmetik lassen sie sich leichter sondern, so daß ein rein synthetischer Lehrgang und ein Übungskursus nebeneinander hergehen können; in der Geometrie dagegen ist die Kombination der Elemente durch eine fortlaufende Darstellung nicht zu erschöpfen; hier kreuzen sich die Fäden an so vielen Stellen, daß es nicht genügt, sie einzeln zu verfolgen, daß vielmehr auch ihre Knoten betrachtet und gelöst werden müssen. Die Geometrie läßt sich nicht rein genetisch, etwa in Form eines Stammbaumes von Erkenntnissen darstellen, sondern diese erfließen aus ihrem Prinzip, der Natur des Raumes nach verschiedenen Seiten zugleich, so daß sie nicht ohne Wiederholung und ohne Kombination, welche alle Willkür ausschlösse, zusammengeordnet werden können. So kann man Herbart nicht beistimmen, wenn er a. a. O. sagt, die innere Notwendigkeit eines Satzes sei nicht entdeckt, solange es zwei oder mehrere Beweise gibt, welche die Sache gleich deutlich machen; im Gegenteil, die richtige Stellung eines Satzes ist noch nicht gefunden, wenn man nur einen Beweis dafür kennt, da nur eine Mehrheit von solchen den vielfältigen möglichen Verknüpfungen des betreffenden Satzes mit anderen entspricht. So geht Herbart auch darin zu weit, daß er an der Darstellung der Mathematik „philosophische Durchsichtigkeit vermißt", und auch Trendelenburg steigert die Größenlehre zur Philosophie, wenn er a. a. O. sagt: „Keine Wissenschaft hat eine so glückliche Stellung als die Mathematik, um aus dem Begriff der Sache ihren Inhalt zu entwickeln." Für eine solche Entwickelung besitzt sie allerdings die besten Obersätze, aber als Untersätze bieten sich meist so viele gleichberechtigte Bestimmungen an, daß man wählen, kombinieren, konstruieren muß.

Wir sind dafür eingetreten, der Mathematik ihre Mittelstellung zwischen den empirischen Disziplinen und der Philosophie zurückzugeben[2]), und eben darum mußten wir auch, in bedingter Weise wenigstens, Euklid in Schutz nehmen. Worin dieser fehlt, ist nicht die Verbindung des logischen und des technischen Elementes, welche unvermeidlich und für den Unterricht zugleich erwünscht ist, sondern es ist das Ineinanderschieben beider Elemente; auch wo sie zum Vorteil des logischen getrennt gehalten werden können. Auf den rechten Weg weist der Satz, den wir früher dahin formulierten: Synthese, wenn möglich, Analyse, wenn nötig[3]); dies bedeutet, auf das vorliegende Gebiet angewandt: man verfahre rein synthetisch, was hier mit dem Genetischen übereinkommt, soweit die Tragweite der Begriffe reicht und sich dem Wesen der Größen, der Natur der Zahl und des Raumes Erkenntnisse abgewinnen lassen, und man greife zur Analyse, Kombination, Konstruktion, wo es einer-

[1]) Oben § 53, 2 und 3. — [2]) Oben § 67, 2. — [3]) § 71, 6.

seits die Verwickelung des Gegenstandes, andererseits das Bedürfnis der Übung nötig macht.

Zur Erläuterung des Gesagten und um einen Ausblick auf die zahlreichen zum Teil höchst anziehenden Aufgaben, welche die genetische Gestaltung der Schulmathematik in sich schließt, zu geben, mögen einige Bemerkungen über deren Materien folgen, welche natürlich nicht beanspruchen, einen Lehrgang des Gegenstandes darzustellen, für dessen Aufstellung außer dem hier verfolgten Gesichtspunkte zugleich die Rücksicht auf die Verknüpfung der Mathematik mit anderen Lehrfächern, und insbesondere das abschließende Verhältnis, in welchem die Himmelskunde zu ihr steht, maßgebend sind [1]).

3. Für die Arithmetik bildet den Ausgangspunkt die Größe, welche, mit einer Einheit in Verbindung gesetzt, zur Zahlgröße wird. Wenn dabei von der Einheit ausgegangen wird, so entspringt bei diskreten Größen das Zählen, bei kontinuierlichen Größen das Messen. Beide Tätigkeiten legen Eins zu Eins, wobei sie zugleich von der numerisch zu verarbeitenden Größe die Einheiten sukzessiv wegnehmen. Wird aber von der Größe ausgegangen, dann ist der Vorgang der, daß sie geteilt wird und die Teile gruppiert und als Einheiten zusammengefaßt werden, wie dies z. B. bei Größen geschieht, welche sich symmetrisch darstellen. In diesem Falle wird die Zahlgröße nicht wie vorher durch Zusammenlegen, sondern durch Vervielfältigung erzeugt. Es treten somit die Tätigkeiten des Zusammenlegens und Abziehens, sowie die des Teilens und Vervielfachens sogleich bei der Bildung der Zahl auf und erscheinen gleich ursprünglich. Ihr Gegenstand war die Einheit und die numerisch zu verarbeitende Größe; werden sie aber auf Zahlen angewandt, so entsteht das Rechnen. Durch Zusammenlegen von zwei Zahlen nach Art des Zufügens von Eins zu Eins wird die Summe erzeugt, und dieses Zusammenlegen heißt nun addieren; durch Vervielfältigung einer Zahl nach Angabe einer anderen entspringt das Produkt und wird die Vervielfältigung zur Multiplikation. Zwischen der Summe und jedem Summanden besteht ein doppeltes Verhältnis; man gelangt von der Summe zum Summanden durch Wegnehmen des Überschusses, dagegen vom Summanden zur Summe durch Ergänzung des Fehlenden. Für das Rechnen fallen beide Verfahrungsweisen zusammen; S weniger a und a bis S finden beide in $S - a$ ihren Ausdruck. Zwischen dem Produkte und den Faktoren besteht ein analoges doppeltes Verhältnis; man gelangt vom Produkte zu einem Faktor durch Teilung des ersteren, dagegen schreitet man vom Faktor zum Produkte vor, indem man es durch jenen mißt, d. i. bestimmt, wievielmal sich der Faktor, nunmehr Divisor, von dem Produkte wegnehmen läßt. Durch jenes Vorgehen entsteht die Teilgröße, durch dieses der Quotient; bei der Rechnung aber fallen beide Verfahrungsweisen in der Division zusammen.

Das Addieren ist nicht ursprünglicher als das Multiplizieren, wie auch die arithmetische und die geometrische Proportion auf einer Linie stehen. Die Summe kann als Produkt angesehen werden, durch gruppenweise Vervielfältigung der Einheit entstanden, das Produkt als Summe, aus gleichen Sum-

[1]) § 66, 4.

manden bestehend. Bei letzterer Auffassung erscheint die Multiplikation als die vermittelte Operation und gleichsam als ein aufgesetztes Stockwerk [1]). Ein zweites Stockwerk ergibt das Produkt von identischen Faktoren, also die Potenz. Durch die Unterscheidung des Messens und Teilens ist der Umstand vorbereitet, daß der Potentiation zwei inverse Operationen entsprechen: die Wurzel, d. i. der identische Faktor, entspricht der Teilgröße, der Logarithmus aber dem Quotienten, indem er zählt, wievielmal die Wurzel in die Potenz dividiert werden kann.

Durch alle Operationen werden aus gegebenen Zahlen andere gebildet, einige aber erzeugen zugleich neue Arten von Zahlen, und zwar dadurch, daß von gewissen Einschränkungen, an welche sie ursprünglich geknüpft sind, abgesehen, also ihr Gebiet erweitert wird. Die Subtraktion hat zunächst die Voraussetzung, daß nur Kleineres vom Größeren weggenommen werden könne; macht sie sich von derselben los, so erzeugt sie die negativen Größen. Die Division als Teilung geht zunächst von Dividenden aus, welche Vielfache des Divisors sind, bei Wegfall dieser Beschränkung erzeugt sie die Brüche und die irrationalen Zahlen; ebenso entstehen die Wurzelgrößen und Logarithmen durch Ausdehnung der betreffenden Operationen auf Größen, welche nicht als Potenzen ganzer Zahlen darstellbar sind. Die Wurzelziehung führt aber außerdem auf neue Kategorien von Größen durch das Gesetz, daß jeder Wurzel so viel Werte entsprechen, als der Exponent Einheiten hat; wenn der Quadratwurzel der natürlichen Zahlen die Kategorien der positiven und negativen Zahlen genügen, so erzeugt die vierte Wurzel die imaginären Größen und führen die übrigen Wurzeln auf die komplexen Größen.

Die Zahlgrößen werden nicht sporadisch erzeugt, sondern in Reihen, welche sich zur natürlichen Zahlenreihe zusammensetzen. Die letztere wird im mathematischen Unterrichte fast nur als Material benutzt, während sie doch zu vielen anregenden und übenden Betrachtungen Anlaß gibt; in diesem Punkte können wir von den Alten lernen, deren Arithmetik sinnige Beobachtungen derart enthält, die eine Würze für die Arbeit des Rechnens gewähren. Aber auch die Reihenform im allgemeinen verdient eine ausgedehntere Verwendung, da sie geeignet ist, mit der Vorstellung der veränderlichen Größe bekannt zu machen, welche, wie von mehreren Seiten gefordert wurde, in den Kreis der elementaren Größenbegriffe aufgenommen werden sollte. Zudem geben die Reihen nicht selten die einfachsten Erklärungen an die Hand, wie z. B. bei den Lehrsätzen von den Potenzen, wenn deren Exponenten als wachsend und abnehmend gedacht werden. Eine andere wichtige Verständnishilfe ist die räumliche Veranschaulichung von Zahlgrößen, worin uns ebenfalls die Alten mit ihren Quadrat-, Rechteck- und Gnomonalzahlen Lehrer sein können. So läßt sich der Satz von der Multiplikation von Differenzen durch Zeichnung am besten begreiflich machen; von dem ganzen Rechtecke ac müssen, um das Produkt der Differenzen $a - b$ und $c - d$ zu finden, die Rechtecke bc und ad weggenommen werden, wobei das diesen gemeinsame Rechteck bd zweimal weggenommen erscheint, also wieder

[1]) Oben § 53, 3.

einmal zugegeben werden muß, eine Betrachtung, die es gut vorstellig macht, daß die negativen Größen ein positives Produkt geben.

4. Auf der Arithmetik fußt die Algebra, wenn sie Größen aus Gleichungen bestimmt; denn dies geschieht dadurch, daß die unbekannten Größen, welche mit den bekannten durch verschiedene Operationen verflochten sind, durch die entgegengesetzten Operationen herausgearbeitet werden. Insoweit herrscht in der Algebra ein technisches Verfahren, allein sie hat auch das Geschäft, Fragen und Aufgaben, welche Größenverhältnisse betreffen, als Gleichungen zu formulieren, und dabei ist sie auf das Räsonnement hingewiesen. Wenn die „Aufgaben in Buchstaben" durch Rechnung gelöst werden, so verlangen die „Aufgaben in Worten" logische Operationen und stellen darum eine höhere Stufe dar. Aber sowohl die Sache als das Interesse des Unterrichts weisen darauf hin, die logische Stufe möglichst schon auf der technischen vorzubereiten. Bei näherer Betrachtung sieht man, daß Gleichungen, wenn ihre Verwickelung nicht zu groß ist, eine Lösung durch bloßes Räsonnement gestatten, und davon ist neben der technischen Lösung Gebrauch zu machen. So läßt sich z. B. die quadratische Gleichung, welche scheinbar auf den Kunstgriff der Ergänzung des Binomquadrates angewiesen ist, durch bloße Schlußfolgerungen lösen, wenn man von folgender Aufgabe ausgeht: es sind zwei Größen zu bestimmen, deren Summe und Produkt gegeben sind. Die Summe der Größen sei s, jede derselben wird einen Teil von s darstellen, setzen wir versuchsweise: die Hälfte. Dabei kann es aber nicht bewenden bleiben, weil ihr Produkt p sein soll, mithin muß die eine Größe einen Überschuß über $\frac{1}{2}s$ haben, die andere um ebensoviel kleiner sein als $\frac{1}{2}s$. Das Produkt beider Größen ist alsdann das einer Summe und einer Differenz, mithin die Differenz zweier Quadrate. Der Minuend ist $\frac{1}{4}s^2$, deren Subtrahend muß die Eigenschaft haben, den Minuenden in p zu verwandeln, er muß also $\frac{1}{4}s^2 - p$ sein. Die Größe, deren Quadrat dieser Subtrahend bildet, ist somit $+\sqrt{\frac{1}{4}s^2 - p}$. Dies ist also die Größe, die einmal zu $\frac{1}{2}s$ addiert, das andere Mal davon abgezogen werden muß, und die beiden gesuchten Größen sind demnach:

$$\frac{1}{2}s \pm \sqrt{\frac{1}{4}s^2 - p} \text{ und } \frac{1}{2}s \mp \sqrt{\frac{1}{4}s^2 - p}.$$

5. Die Raumgrößen, welche den Gegenstand der Geometrie bilden, haben drei unterscheidende Merkmale: Ausdehnung, Ort und Lage und Gestalt, und diese bezeichnen ebensoviele Erkenntnisprinzipien der Geometrie. Die Ausdehnung hat drei Dimensionen: die lineare, dargestellt durch eine unendliche Gerade, die Ausdehnung der Ebene, dargestellt durch zwei rechtwinkelig gekreuzte Geraden, und die räumliche Ausdehnung, dargestellt durch drei rechtwinkelig gekreuzte Achsen. Diese Grundgebilde der Ausdehnung werden fortgebildet einerseits durch Einschiebung der Nebenrichtungen, andererseits durch Wiederholung der Richtungen von anderen Punkten aus. Durch Einschiebung der Nebenrichtungen wird aus den gekreuzten Geraden die Windrose und aus den drei Achsen ein analoges Gebilde. Wird die Einschiebung ins Unendliche fortgesetzt und zugleich den die Richtung bezeichnenden Geraden eine bestimmte Länge gegeben, so entstehen der Kreis und die Kugel, die einfachsten begrenzten

Raumgebilde, welche im Horizont und in der Himmelskugel ihre verständlichste Anwendung finden. Die Wiederholung der Richtungen der linearen Ausdehnung führt auf die Parallelen, die der gekreuzten Richtungen führt in der Ebene auf die Parallelogramme, und zwar in erster Linie auf Quadrat und Rechteck, im Raume auf die Parallelepipeden, und zwar in erster Linie auf den Würfel. Die Vergleichung von Quadrat und Kreis einerseits und Würfel und Kugel andererseits führt auf die regulären Figuren und die regulären Körper, welche insofern eine Sonderstellung einnehmen, als ihre gleichmäßige Gestaltung dem Wesen der Ausdehnung mehr entspricht als die der irregulären Gebilde, ein Umstand, durch welchen sich die Vorliebe rechtfertigt, welche die Alten dafür hatten. — Der Raum schließt alle Örter und Lagen in sich, und die Grundgebilde der Ausdehnung bieten die Mittel zu ihrer Bestimmung dar. Analog der zwiefachen Vermehrung der Richtung gibt es eine doppelte Ortsbestimmung entweder durch Geraden, welche von einem Punkte ausgehen, oder durch Parallelen zu gekreuzten Geraden. Im ersteren Falle wird der Ort bestimmt durch den Winkel oder Bogen, welchen der auf den Ort gerichtete Strahl mit einer Geraden in der Ebene oder zweien Geraden im Raume bildet; im letzteren Falle durch die Abstände von den gekreuzten Geraden; eine Verbindung beider Bestimmungsweisen bildet die Ortsbestimmung auf der Kugelfläche mittels gekreuzter Bogen. Die erste dieser Methoden hat es vorzugsweise mit dem Dreieck zu tun und bezeichnet den Eingang zur ebenen Trigonometrie, die dritte zur sphärischen; die zweite findet ihre Durchführung in der analytischen Geometrie. Allein die zugrunde liegenden Vorstellungsweisen sind insgesamt elementarer Natur und müssen weit früher geläufig gemacht werden, als jene Disziplinen auftreten, gerade wie die Vorstellung der veränderlichen Größen geläufig sein muß, wenn die Funktionslehre noch sehr fern liegt. Pestalozzi versuchte, auf Quadrat und Rechtecke ein ABC der Anschauung zu bauen, und dies nicht mit Unrecht, da die Begriffe der Ausdehnung und der Ortsbestimmung zugleich auf diese Figuren hinweisen; es gingen ihm nur Kenntnisse und Geschick ab, den Gedanken durchzuführen, so daß schließlich nur ein Anschauungsmittel für das Bruchrechnen herauskam; Herbart dagegen hat sein ABC der Anschauung auf das Dreieck gegründet, indem er auf die Orts- und Lagenbestimmung das Hauptaugenmerk richtete, freilich mit Vernachlässigung des von Pestalozzi verfolgten Gesichtspunktes. Für die Herstellung einer genetischen Elementargeometrie müssen beide methodische Versuche in Betracht gezogen und richtig verbunden werden. — Die Betrachtung der Gestalt muß von den Grundgebilden der Ausdehnung und den ihnen zunächst stehenden ausgehen; für die Figuren bildet das Quadrat den Ausgangspunkt, welchem das Rechteck, das rechtwinkelige Dreieck, das Parallelogramm und dann erst das Dreieck im allgemeinen zu folgen hat. Mit dieser Reihe kreuzt sich die Reihe der Gesichtspunkte der Betrachtung von Gestalten in Rücksicht auf 1. Form (Formgleichheit = Ähnlichkeit), 2. Kongruenz (Form- und Größengleichheit), 3. Bestimmbarkeit durch gegebene Stücke, 4. Umfang, 5. Winkelsumme, 6. Flächeninhalt, 7. Proportionalität der Seiten, 8. Proportionalität der Flächen, 9. Zerlegbarkeit (symmetrische, unsymmetrische).

Für die Einfachheit und Durchsichtigkeit des Systems ist nötig, das Grundlegende vom Angewandten, das Wesentliche vom Akzessorischen streng zu scheiden, sowie jedem Satze sorgfältig seine Stelle zu bestimmen, wobei mehr auf die inneren Verhältnisse Rücksicht zu nehmen ist, als es bei Euklid geschieht.

6. Ein Beispiel mag der pythagoreische Lehrsatz geben, der seine Berühmtheit nicht bloß seinem Namen, sondern auch seiner Stellung bei Euklid verdankt, bei dem er das erste Buch der Elemente abschließt. Euklid gibt den allbekannten konstruktiven Beweis mittels der kongruenten Dreiecke, welche mit den in Betracht kommenden Parallelogrammen gleiche Grundlinie und Höhe haben, eine sinnreiche Konstruktion, welche aber die inneren Beziehungen des Satzes mehr verhüllt als aufweist. Auf diese deutet der algebraische Beweis hin, welcher auf der Ähnlichkeit der Dreiecke fußt, in welche das gegebene durch das Lot auf die Hypotenuse zerlegt wird; allein er macht einen Umweg, insofern er von den ähnlichen Dreiecken, also Flächengrößen, auf die proportionalen Seiten, also lineare Größen, übergeht und dann durch deren Multiplikation zu Flächengrößen zurückkehrt. Der Lehrsatz erfließt aber unmittelbar aus dem Gesetze, daß sich ähnliche Figuren dem Flächeninhalte nach verhalten wie die Quadrate zweier homologer Seiten (oder sonstiger in ihnen vorkommender Strecken); nach diesem verhält sich das gegebene rechtwinkelige Dreieck zu jedem der beiden Dreiecke, welche das Lot aus ihm bildet, wie das Quadrat der Hypotenuse zu den Quadraten jeder der Katheten; aus dieser Proportion ergibt sich aber die andere: das Quadrat der Hypotenuse zu der Summe der Quadrate der Katheten wie das ganze Dreieck zu der Summe der Teildreiecke, in welcher Proportion aus der Gleichheit des zweiten Paares die des ersten folgt. Dabei springt zugleich unmittelbar die Bedingtheit der betreffenden Relation der Quadrate durch den rechten Winkel ins Auge: nur dieser gestattet eine Zerlegung, bei welcher seine Teile den beiden anderen Dreieckswinkeln gleich sind, worauf wieder die Ähnlichkeit der Teildreiecke unter sich und mit dem ganzen Dreiecke beruht. Man kann dieser Betrachtung folgende Form geben: Es soll aus dem Wesen des rechtwinkeligen Dreiecks einerseits und des Quadrats andererseits der pythagoreische Lehrsatz abgeleitet werden. Dem rechtwinkeligen Dreieck ist es eigen, daß es durch eine Senkrechte vom Scheitel des rechten Winkels auf die Hypotenuse in zwei ihm und unter sich ähnliche Dreiecke zerlegt wird, was bei anderen Dreiecken nicht stattfinden kann, da es durch den rechten Winkel bedingt ist. Das Quadrat hat das Eigene, daß es die Maßfigur ist; es mißt ebene Figuren, nun aber nicht bloß, wenn man es als kleines Figürchen einführt, sondern in jeder Größe; ähnliche Figuren verhalten sich nun wie ihre Maßfiguren, als welche auf homologen Seiten ruhende Quadrate angesehen werden können. Folglich verhalten sich jene Teildreiecke unter sich und zum ganzen Dreiecke wie die Quadrate auf homologen Seiten, also auch auf ihren Hypotenusen. Es gilt also die Proportion:

$$D : d : d' = Q : q : q'.$$

Weil Summen von homologen Proportionsgliedern wieder proportioniert sind, ergibt sich:

$$D : d + d' = Q : q + q',$$

und da $D = d + d'$, so ist auch $Q = q + q'$.

Dann läßt sich auch die Begründung des Satzes anstatt in Form einer Schlußkette durch einen einzigen zweigliederigen Kausalsatz angeben: Das Quadrat auf der Hypotenuse ist gleich der Summe der Quadrate auf den Katheten, weil das rechtwinkelige Dreieck auf der Hypotenuse gleich ist der Summe der ihm ähnlichen Dreiecke auf den Katheten und jene Dreiecke dem Flächeninhalte nach den Quadraten proportioniert sind [1]).

Sucht man nach einer konstruktiven Ableitung des pythagoreischen Lehrsatzes, welche der Natur des rechtwinkeligen Dreiecks möglichst nahe bleibt und sich der Hilfslinien entschlägt, so dürfte etwa die folgende am meisten entsprechen. Der Flächeninhalt des rechtwinkeligen Dreiecks kann auf zweierlei Weise bestimmt werden, da es als die Hälfte entweder eines aus den Katheten oder eines aus der Hypotenuse und der ihr zugehörigen Höhe gebildeten Rechteckes angesehen werden kann. Konstruiert man beide Rechtecke, so erscheinen sie derart ineinander verschränkt, daß das gegebene Dreieck ihre gemeinsame Hälfte bildet, während drei nicht gemeinsame Stücke, und zwar rechtwinkelige Dreiecke, auf seinen Seiten aufgesetzt erscheinen, zwischen denen die Relation besteht, daß das der Hypotenuse aufsitzende Dreieck der Summe der den Katheten aufsitzenden gleich ist. Dieselbe Relation muß nun auch zwischen den einander ähnlichen Rechtecken bestehen, welche das Doppelte dieser Dreiecke bilden, und sie muß auch für die Quadrate gelten, zu denen sich diese Rechtecke ergänzen lassen, da sich dieselben zueinander verhalten wie die Rechtecke. Zeichnet man die Figur, so kann der Blick die Relationen der auf den Dreiecksseiten ruhenden Figuren in der Reihenfolge: Dreiecke, Rechtecke, Quadrate leicht verfolgen; noch anschaulicher werden diese Relationen, wenn man diese Figuren ausschneidet und sukzessiv ansetzt, welche Veranschaulichung sich überhaupt bei geometrischen Sätzen sehr empfiehlt und auf deren Anwendung die Beweise angelegt werden sollten.

§ 75.

Zur organisch-genetischen Behandlung der Philosophie.

1. Von den philosophischen Disziplinen ist die Logik am meisten mit den anderen Bildungsgebieten verwachsen, und man kann sie daraus auch hervorwachsen lassen, wenn man, wie wir dies forderten, die Alten, insbesondere Aristoteles, dabei zu Rate hält [2]). Bei letzterem erscheint die Logik als besondere Disziplin, während sie bei Platon, noch ungeschieden von der Metaphysik, als Dialektik auftritt, welche Erkenntnis- und Seinslehre in sich befaßt. Der Name Dialektik besagt: Unterredungskunst, Anleitung zur Gedankenbildung in der Wechselrede. In diesem Sinne war Sokrates Meister der Dialektik, welcher dieser gemeinsamen Gedankenbildung, entgegen dem Spiele der Sophisten mit dem Für und Wider, Ja und Nein, das Herausarbeiten gültiger

---

[1]) Vgl. des Verfassers Aufsatz: Die Begründung des pythagoreischen Lehrsatzes im „Stern der Jugend", Donauwörth 1894, Januarheft. — [2]) Oben § 54, 4.

Denk- und Erkenntnisinhalte zur Aufgabe setzte[1]). Auch in ihrer Erhöhung zur Fundamentalphilosophie bei Platon bewahrt sie den Charakter als Anleitung zur Gedankenbildung; bei Aristoteles bleibt er wenigstens einem Zweige der Logik: der Topik, d. i. der Lehre, wie über einen Gegenstand etwas Annehmbares (ἔνδοξον) auszumachen ist, erhalten, wenngleich einem anderen Zweige: der Analytik, die höhere Aufgabe, das Organon der eigentlichen, wissenschaftlichen Erkenntnis zu bilden, zugewiesen wird[2]). Bei den Alten wird die Verbindung beider Zweige durch die Rhetorik erhalten, welche logische Lehren zu ihren Zwecken in sich aufnimmt, ein Verhältnis, welches sich im Mittelalter lockert, das man aber in der Renaissanceperiode zu erneuern versucht[3]). Die dabei vorgekommenen Mißgriffe lassen sich vermeiden, und die Logik läßt sich als Technik der Erkenntnis und der Gedankenbildung zugleich fassen, womit ebensowohl ihrem ursprünglichen Charakter genuggetan, als den Bedürfnissen des natürlichen Denkens genügt und darum ihr Anschluß an den Gesamtunterricht gefördert wird. Bei der Gedankenbildung, welche der reifere Schüler bei der Aufsatzübung vornimmt, treibt er, ohne es zu wissen, praktische Logik, und in den Weisungen der Aufsatzlehre, den Denkversen Quis, quid, ubi usw. Quis, quid, cur usw., erhält er logische Belehrungen, die sich nur nicht als solche geben. Wenn der Logikunterricht damit beginnt, dies unbewußte Tun zum bewußten zu machen, indem er den Schüler sich bei seiner Denktätigkeit belauschen läßt, so wächst diesem sozusagen die Logik auf seinem eigenen Grundstücke zu[4]). Er gewinnt auf das Ganze der logischen Lehren einen Vorblick, womit der terminus ad quem gegeben ist, der das Ziel der nunmehr einsetzenden genetischen Betrachtung bildet.

Die gangbare Darstellung der Logik, welche an der Reihe: Begriff, Urteil und Schluß usw. hingeht, ist synthetisch, aber nicht genetisch, weil im natürlichen Denken nicht die Urteile aus Begriffen zusammenwachsen, noch auch die Schlüsse aus Urteilen; zudem besteht dabei der Mangel, daß der Begriff als etwas Gegebenes behandelt wird, was sein Verständnis erschwert. Das genetische Prinzip weist darauf hin, diese Denkformen als Erzeugnisse des Denkens zu behandeln, also von psychologischen Bestimmungen auszugehen. Dabei ist aber ein Ausholen von den Wahrnehmungen und Vorstellungen zu vermeiden[5]), da die heranzuziehende Psychologie des Denkens genug darbietet; hier sind das Verstandes- und das diskursive Denken, ferner das Augenmerk des Denkens (Allgemeines, Wesen, Grund, Notwendiges) und die Denkbewegungen, kurz und einfach, mit steter Heranziehung von aristotelischen Sätzen einerseits, und Beispielen aus dem Unterrichte andererseits, darzulegen. Dann erst sind die Denkformen, die Denkgesetze und die Denkoperationen zu behandeln, wobei die psychologischen Bestimmungen unausgesetzt zur Anwendung

---

[1]) Vgl. oben § 9, 6 und unten § 76, 1, sowie Geschichte des Idealismus I, § 23: Der Nominalismus der Sophisten und der Realismus des Sokrates. — [2]) Logik, Einl. IV. — [3]) Oben § 22, 3. — [4]) In des Verfassers „Logik“ wird in dem Abschnitt III der Einleitung: „Die Materien der Logik, von der Aufsatzlehre aus angesehen“, in diesem Sinne vorgegangen. — [5]) Darin fehlt das sonst vortreffliche „System der Logik“ von Fr. Überweg.

zu bringen sind. Bei den Denkoperationen, insbesondere bei der Einteilung und dem Beweise, langt man dann wieder beim Ausgangspunkte der Gedankenbildung an, wie sie vorzugsweise bei der Aufsatzübung angewandt wird. Durchweg bleibt bei diesem Lehrgange der Sprachunterricht in der Nähe; durch die Auswahl der Beispiele ist Sorge zu tragen, daß auch die übrigen Lehrfächer mit dem logischen Lehrstoffe in Verbindung gesetzt werden.

2. Der Logik pflegt man als zweite propädeutische Disziplin die empirische Psychologie anzuschließen, und dies ist darin berechtigt, daß die Denklehre in der Seelenlehre ihre Ergänzung verlangt. Die Darstellung der Logik wird guttun, gelegentlich darauf hinzuweisen, daß der denkende Mensch nicht der ganze Mensch ist, damit die Psychologie Anknüpfungspunkte finde. Diese aber sind darum wichtig, weil sie dem Schüler den propädeutischen Unterricht als Einheit zum Verständnis bringen. Wie die Logik mit dem Belauschen des eigenen Denkens anzuheben hat, so auch die Psychologie, nur daß sie sich auf das ganze Gebiet der inneren Tätigkeit erstreckt. Sie ist empirisch und bleibt dies auch, wenn sie die psychologischen Induktionen erörtert, wie sie in den Ausdrücken für seelische Vorgänge in der Muttersprache und den alten Sprachen vorliegen. Dies empirische Material ist durch Heranziehung von Sprüchen, Sentenzen, Dichterstellen zu erweitern, welche so oft psychische Tatsachen kurz und schlagend charakterisieren. Wie bei der Logik muß die Terminologie ein Hauptaugenmerk sein; dies weist aber auf die Alten und besonders auf Aristoteles hin. Es gilt auch hier, was Trendelenburg von dessen logischen Ausdrücken sagt: „Wenn man in einem bekannten Sprichwort sagt, daß die Wörter wie Münzen gelten, so sind im Aristoteles die philosophischen Namen noch klingendes Metall, die jetzt, in ihrer Entstehung kaum verstanden, zum imaginären Werte des Papiergeldes herabgesunken sind; es ist sehr wichtig, an der Quelle selbst die ursprüngliche Geltung kennen zu lernen; die griechische Philologie reicht hier in die Erklärung unserer lebendigen Sprache hinein, und dem Schüler tritt darin ein bedeutendes Beispiel des griechischen Einflusses entgegen“ [1]). — So erweitert sich die empirische Behandlung der Psychologie zu einer empirisch-historischen und sie wirkt aufklärend, nicht nur, indem sie uns zur Beobachtung unserer selbst und anderer anleitet, sondern indem sie uns auch über unser Wissen davon Aufschluß gibt. Für das eigentliche Studium der Psychologie wird der Schüler am besten vorbereitet, wenn er eine Vorstellung davon bekommt, was man von je als Psychologie betrieben hat; es ist unpädagogisch und dem Geiste eines gesunden Gymnasialunterrichts zuwiderlaufend, wenn man ihn ohne diese Vorbereitung sogleich in den allermodernsten Betrieb dieser Wissenschaft hineinstellt.

---

[1]) Erläuterungen zu Elementen der aristotelischen Logik, 2. Aufl. 1861, S. 8. — Hier kann das Prinzip, welches von Wilamowitz-Moellendorff seinem „Griechischen Lesebuch“ zugrunde legt, am wirksamsten angewandt werden, da unser Zusammenhang mit der Philosophie ein lebendiger, organischer ist, freilich vorausgesetzt, daß man ihn nicht durch Ignorieren des Mittelalters unterbindet. In jenem Lesebuche ist aber leider gerade dies Gebiet beiseite gelassen.

Wie dem logischen, so läßt sich auch dem psychologischen Unterrichte eine eigentlich genetische Wendung geben. Sucht man, von der Logik herkommend, den ganzen Menschen, so bedarf es nur der näheren Bestimmung dieses Gegenstandes der Psychologie, um den terminus ad quem zu fixieren, nach welchem die genetische Betrachtung sich orientiert. Worin alle Seelentätigkeiten zusammenlaufen, das ist der Charakter, zuhöchst der sittliche Charakter des Menschen. Was Biographien für den einzelnen leisten, indem sie angeben, wie er war und wie er es wurde, hat in gewissem Betracht die Psychologie im allgemeinen zu zeigen. Es sind darum einleitend die Elemente des sittlichen Charakters aufzuweisen und ist damit der Rahmen aufzustellen, den die Darlegung der einzelnen Seelentätigkeiten ausfüllt [1]). Wählt man als deren Klassenbegriffe etwa: Sinn und Trieb — Vorstellungs- und Interessenkreis — Verstand und Wille — Vernunft und Gemüt, so erhält man eine genetische Stufenfolge. Auch hier kehrt die Betrachtung zu ihrem Anfang zurück: Der sittliche Charakter bildet zugleich den Schluß, aber am Ende des Weges kann gezeigt werden, wie er durch die ideale Weltanschauung bedingt ist, bis zu der die Darstellung hier vorstößt. Daß damit zugleich das ethische Moment der Psychologie zur Geltung kommt, ist um so erwünschter, als gewöhnlich für einen propädeutischen Moralunterricht kein Raum bleibt; eine nach den sokratischen *γνῶθι σαὐτόν* und den augustinischen „Bekenntnissen" orientierte Psychologie kann ihn allenfalls ersetzen.

3. Was aber unerläßlich bleibt, wenn der Bildungsgehalt der Philosophie im Unterrichte zur Geltung gebracht werden soll, ist die Einbeziehung der Elemente der Metaphysik als dritte propädeutische Disziplin. Erst damit läßt sich einerseits das spekulative Interesse entwickeln und andererseits die Voraussetzung für die Bildung einer philosophischen Weltanschauung gewinnen, während Logik und Psychologie vorwiegend nur aufklärend wirken [2]). Dieser Unterricht kann sich so gut wie ganz im Altertume bewegen, welches eine Entwickelung des spekulativen Denkens zeigt, die für die späteren Perioden typisch ist. Es ist nicht schwer zu zeigen, wie sich allmählich aus umfassenderer, mehr oder weniger formloser spekulativer Denkarbeit die Metaphysik herausarbeitet, und wie sie deren aufeinander folgenden Perioden der Reihe nach ihre Hauptprobleme verdankt. Auf die erste dieser Perioden weisen die Namen hin, welche ihr Aristoteles am Anfange seiner Metaphysik gibt: Weisheit, *σοφία*, und Gotteslehre, *θεολογία*, womit er sie an das Denken der Vorzeit anknüpft. Die Weisen suchten eine Weltanschauung, als Leitstern des Lebens, die Gotteslehrer sogar eine Welterklärung, die sie auf Intuitionen stützten und in der Form von Theo- und Kosmogonien aussprachen. Die Philosophen tun den weiteren Schritt, daß sie Forschung und Untersuchung auf die von der ältesten Spekulation aufgeworfenen Fragen anwenden; sie suchen eine rationale Welterklärung; aber ihr Problem bleibt zunächst das ihrer Vorgänger: Woher die

[1]) Vgl. des Verfassers Aufsatz in den „Lehrproben und Lehrgängen", Oktober 1902: „Die Entstehung des Charakters", und die Abhandlung: „Die Psychologie im Gymnasialunterricht in der österreichischen Mittelschule" 1902, Heft 1. — [2]) Über die drei Momente des Bildungsgehalts der Philosophie, oben § 54, 1.

Welt, woher das Viele, das Bedingte, das Wechselnde, das Werden? und wie jene in der Gottheit, so suchen sie die Antwort in einem Prinzip, welches einheitlich, unbedingt bleibend, wahrhaft seiend ist. Darauf richten ebensowohl die alten Ionier als die Eleaten ihr Forschen und Sinnen; das Problem, in welches sich damit die Spekulation zusammenzieht, kann als das von dem Einen und Vielen bezeichnet werden. Platon nennt es uralt und doch nie alternd, reizvoll, aber zum Schwärmen verführend, zumal den jugendlichen Geist, der bald alles in eins zusammenrafft und -ballt, bald das Eine wieder aufrollt und zerfasert[1]). Platon durchbricht den Zirkel: Eines — Vieles, Vieles — Eines durch den Hinweis auf die Mittelglieder, *τὰ μέσα*, als welche er das begrenzende oder formende Prinzip, *τὸ πέρας*, hinstellt, zunächst im Sinne der Pythagoreer als Maß, Zahl, Gestalt. Damit rückt das Eine über den Gegensatz hinaus, und dieser erhält nun die Fassung: Form und Stoff. Die Gottesanschauung aber wird theistisch, während sie vorher pantheistisch gewesen. War die Philosophie vorher die Forschung nach dem Prinzip, so wird sie jetzt Lehre von den Prinzipien, den *ἀρχαί*; aus dem Ganzen ihrer Untersuchungen sondert sich die Erforschung der ersten Ursachen heraus, als „erste Philosophie", *πρώτη φιλοσοφία*, ein zweiter Name der Metaphysik. Sie überwindet damit zugleich die Verengung mit dem einen Probleme; die Form wird auch als Schlüssel der Erkenntnis (*εἶδος* Form und Begriff) und als Ziel des Strebens, als das Gute und der Zweck erkannt und gewürdigt und so das weite Gesichtsfeld der Weisen wiedergewonnen. Aber die Prinzipien sind nicht bloß festzustellen, sondern es gilt auch, sie zu verteidigen; aus jenem Spiele des Ballens und Rollens hat sich die Sophistik und deren trügerische Dialektik entwickelt, der die echte Dialektik entgegenzustellen ist, welche die Möglichkeit der Erkenntnis und die Wirklichkeit des Seins nachzuweisen hat, eine rationale Begründung der Berechtigung der rationalen Weltbetrachtung. So faßt Platon die Dialektik, aus der Aristoteles alsdann die Logik ausscheidet, wodurch sich ihm die Lehre vom Seienden als solchem, dem *ὂν ᾗ ὄν*, die eigentliche Metaphysik ergibt.

Bei jedem dieser Probleme scheiden sich Grundanschauungen, gabeln sich Denkwege. Bei dem Probleme vom Einen und Vielen scheiden sich der Monismus und der Dualismus, von denen sich jener wieder in den ionischen Materialismus und den eleatischen Intellektualismus teilt. Bei dem Probleme der Mittelbegriffe scheiden sich die pythagoreische Maß- und Zahlenlehre, die platonische Ideenlehre und aristotelische Formen- und Zwecklehre; bei dem Kampfe zwischen der falschen und echten Dialektik treten sich der sophistische Nominalismus und der sokratische Realismus gegenüber; bei der Loslösung der Metaphysik von der Dialektik kommt der Gegensatz der transzendenten platonischen und der immanenten aristotelischen Welterklärung zum Vorschein[2]). Die Kämpfe, Entscheidungen, Unterscheidungen, welche jene echte Blütezeit des Philosophierens hervortrieb, wiederholten sich aber im Fortgange immer von neuem,

---

[1]) Plat. Phileb., p. 15 d; Geschichte des Idealismus I, § 26, 1. — [2]) Vgl. Geschichte des Idealismus I, § 14, 16, 23, 29, 36.

und die damals behandelten Probleme drängen sich uns heute mit derselben — man möchte sagen: Naturgewalt auf wie jenen denkstarken Generationen: Eines oder Vieles, Monismus oder Mehrheit der Prinzipien? ist auch die Fundamentalfrage für die heutigen Metaphysiker, und unsere jugendlichen Dialektiker ballen und rollen wie ihre attischen Vorgänger; die Begriffe Idee und Zweck werden von unserer Rechtswissenschaft und Naturwissenschaft diskutiert und drängen sich, wenn sie beiseite geschoben würden, mit sanfter Gewalt immer wieder auf; mit der verführerischen Wirkung des Nihilismus eines Gorgias hat Diels treffend den narkotisierenden Einfluß des Zarathustrastils verglichen, und er kann mit Recht hinzufügen: „Diese ganze Scheinweisheit und Scheinkunst überwand Sokrates oder vielmehr sein Schüler und Vollender Platon; er hat für alle Zeiten den hohlen Rhetor und brutalen Übermenschen entlarvt und vernichtet“ [1]). Das Unkraut wächst von selbst, die Heilkräuter müssen aber gepflanzt werden; nur Unterweisung in der Prinzipienlehre kann der Jugend das Bedürfnis nach Prinzipien und Schutz vor den sich immer wiedergebärenden Irrtümern geben, zumal wenn sie genetisch an die in jedem Einzeldenken wieder erwachsenden Probleme anknüpft. Ähnlich wie bei der mathematischen Geographie [2]) wiederholen sich hier beim Individuum dieselben Phasen, welche die Wissenschaft durchzumachen hatte, und dieser Umstand, sowie die typische Einfachheit und Anschaulichkeit, welche die dazu heranzuziehende Spekulation der Alten auszeichnet, können Mut machen, dem Gegenstande trotz seiner Schwierigkeit und Tiefe eine der Jugend faßliche lehrhafte Form zu geben [3]).

§ 76.

Die Verzweigung des Lehrstoffes im Gedanken- und Interessenkreise.

1. Beim organisch-genetischen Verfahren wird der Lernende in einen Zusammenhang hineingestellt, bei welchem er sieht, woher er kommt und wohin er geht: das Folgende ist im Vorangegangenen vorbereitet und es wird als ein solches erfaßt, das wieder andere Folgen in sich trägt, der Lehrgang braucht nicht für jedes neue Moment einen neuen Akt der Aneignung aufzurufen, sondern es wird im Geiste des Lernenden eine fortschreitende Bewegung erzeugt, welche Kraftaufwand erspart und doch die Selbsttätigkeit nicht herabsetzt; der Lehrgang gleicht einem rüstig schreitenden Führer, welcher seinen Begleiter an der Hand hält und dessen Schritte zu einem vor Augen liegenden Ziele lenkt, ohne aber durch Ziehen oder Gängeln die Selbständigkeit seines Schreitens zu beeinträchtigen. Diese Selbständigkeit ist nun aber noch einer Steigerung fähig, wenn, um im Bilde zu bleiben, auch die haltende Hand losläßt, um bei gesicherter Bahn den Fuß selbst finden zu lassen, wohin er trete, oder, ohne Bild gesprochen, wenn das entwickelnde Lehren zum Findenmachen, das genetische Verfahren zum heuristischen wird.

---

[1]) Sitzungsberichte der Berliner Akademie der Wissenschaften 1902, S. 237. — [2]) Oben § 72, 6. — [3]) Vgl. des Verfassers Abhandlung „Die drei Hauptprobleme der Metaphysik“, in Scholae Salisburgenses 1905 (Heft IV).

Der Zusammenhang von organischer Betrachtungsweise und heuristischem Verfahren ist auch ein historischer; beide treten um dieselbe Zeit auf, so jedoch, daß die Heuristik früher erscheint, was in ihrem formalen Charakter seinen Grund hat. An Sokrates' Namen ist die Kunst des Findenmachens geknüpft, die er selbst als eine geistige Entbindungskunst, Mäeutik, μαιευτική, bezeichnet, Er veranlaßt den Mitunterredner, sich über einen Gegenstand auszusprechen. versetzt sich in dessen Gedankenkreis und führt die unbestimmten schwankenden Vorstellungen, die er dort vorfindet, über sich hinaus, so daß sie zu Einsichten und Überzeugungen werden [1]). Doch ist sie bei dem historischen Sokrates noch keine eigentlich didaktische Methode, sie dient nicht dazu, eine erworbene Erkenntnis anderen zu vermitteln, sondern dazu, Erkenntnis erst zu gewinnen; der Meister ist selbst noch ein Suchender, und er geht, indem er finden macht, darauf aus, selbst zu finden; er steht erst an der Schwelle der organischen Betrachtung, und es sind darum nicht genetische Reihenfolgen, denen er nachspürt, sondern nur analytische und zum Teil auch synthetische Vermittelungen, und zwar werden vorzugsweise Definitionen und Generalisationen gefunden. Erst Platon entwickelt mit der organischen Weltansicht zugleich die heuristische Methode, deren Meisterstücke er jedoch pietätsvoll seinem Lehrer zu eigen gibt. Der platonische Sokrates sucht nicht mehr selbst, sondern ist im Besitz der Prinzipien, aus denen er das Gegebene will erkennen machen; er leitet den Mitunterredner auf ein festes Ziel, aber läßt ihn den Ausgangspunkt bestimmen, die ersten Schritte tun, auf die Schwierigkeiten der Sache stoßen, das Verlangen nach deren Lösung empfinden; diese Lösung gewährt dann das allgemeine Prinzip, von welchem das spezielle Problem nur eine Anwendung ist; das Suchen macht der Entwickelung Platz, die nicht selten in der begeisterten Verkündigung der geschauten Wahrheit, dem Widerspiel des zweifelnden Spürens, ihren Abschluß findet. Treffend charakterisiert Schleiermacher die platonische Heuristik mit den Worten: „Ihr Wesen besteht darin, daß sie nicht von einem festen Punkte anhebend nach einer Richtung fortschreitet, sondern bei der Bestimmung jedes Einzelnen von einer skeptischen Aufstellung anhebend durch vermittelnde Punkte jedesmal die Prinzipien und das Einzelne zugleich darstellt und wie durch einen elektrischen Schlag vereinigt . . . Der Wissenschaft wird dadurch in allen ihren Teilen der höchste Charakter des Lebens gesichert, denn die innere Kraft derselben wird auf diese Art allgegenwärtig gefühlt und erscheint immer jung und neu in jedem Teile der Darstellung" [2]).

Aristoteles gibt dem sokratischen Verfahren begriffliche Fassung: „Das Lernen", sagt er, „geht bei jedermann von geringeren Erkenntniswerten zu höheren fort; es ist dies der gleiche Vorgang wie beim sittlichen Handeln, wo man von individuellen Gütern zu dem an sich und für jeden Guten fortschreitet; gerade so macht man das individuell Erkannte zu einer an sich gültigen Erkenntnis. Was jemand von sich aus zuerst erkennt, hat oft geringen Wert und

[1]) Vgl. des Verfassers Artikel: Sokratische Methode in Reins Enzykl. Handbuch der Pädagogik, sowie Geschichte des Idealismus I, § 23 und Logik, § 19, 1. — [2]) Grundlinien zu einer Kritik der bisherigen Sittenlehre, 1803, S. 478. Vgl. Geschichte des Idealismus I, § 25.

wenig oder gar keinen Wahrheitsgehalt; trotzdem muß man versuchen, von einer so minderwertigen Kenntnis zu gültigen Erkenntniswerten überzugehen, indem man, wie gesagt, an sie anknüpft"[1]). Dabei schweben ihm nicht bloß sokratische Gespräche vor, sondern auch ein Verfahren, das er mehrfach in seinen Untersuchungen anwendet: das Ausgehen von allgemein anerkannten, geläufigen Ansichten, welche der Lehrende zu präzisieren und zu verdeutlichen hat. Er vergleicht solche mit einer Scheibe, die leichter zu treffen ist als der Zielpunkt[2]); die Verdeutlichung ist dann das Suchen des Mittelpunktes der Scheibe. So gewinnt er in der Ethik aus der jedem verständlichen Vorstellung des Glückes den Begriff der auf vernunftgemäße Betätigung gegründeten Eudämonie, und in der Metaphysik aus dem vieldeutigen Seinsbegriffe den eines ungewordenen, unbedingten und vollkommenen Seins, des göttlichen. Das Verfahren ist das der verdeutlichenden Analyse, analytisch, weil zum Prinzip aufsteigend, und heuristisch, weil an den Gesichtskreis des Lernenden anschließend.

2. Bei Platon und Aristoteles ist das heuristische Verfahren lediglich die Form für den organischen Inhalt; die Geringfügigkeit dessen, was der Lernende selbst finden kann, ist ausgeglichen mit der Höhe der Wissenschaft und der Erhabenheit der Prinzipien. Der platonische Dialog ist dem Reichtum des Inhaltes nach der in Frage und Antwort ablaufenden Lehrform verwandt, welche schon im alten Orient entwickelt war und in der katechetischen Methode der christlichen Zeit wieder erscheint, aber er übertrifft dieselbe durch Beweglichkeit, Fülle und Anknüpfung an den Gedankenkreis des Lernenden, ohne doch in unbedeutendes Räsonnement zu verfallen. Das letztere ist die Klippe, an welcher die Erneuerer der sokratischen Methode im 18. Jahrhundert scheitern, welche die Aufgabe ganz äußerlich fassen und mit der größten Genugtuung Wechselreden von Lehrer und Schüler herstellen, die entweder nichts enthalten oder bei denen wenigstens nichts gefunden wird, da sie sich in Suggestivfragen bewegen. Die nominalistische Weltansicht der Aufklärungszeit war dem Platonismus zu sehr abgekehrt, als daß sie demselben mehr als eine leere Form hätte entlehnen können; eine solche aber war ihre Sokratik, in Wahrheit nur eine flache und verflachende Analyse, die schon den bloßen Namen der heuristischen Methode in Verruf gebracht hat. Die erneute Betonung der Synthese durch Pestalozzi schnitt diese Verirrung ab; sein Wort über das leere Sokratisieren ist die beste Kritik derselben: auch der Habicht und der Adler können den Vögeln nicht die Eier aus dem Neste nehmen, bevor sie dieselben hineingelegt haben[3]). In richtiger Fassung und Begrenzung, wie sie Aristoteles' Angaben an die Hand geben, ist aber die heuristische Methode ein wesentliches Werkzeug der Lehrkunst und eine notwendige Ergänzung des thetischen, d. i. darbietenden Verfahrens; sie ist schon an dieser Stelle zu behandeln, weil sie nicht bloß für die didaktische Technik, sondern auch schon für die Formgebung Aufgaben mit sich bringt.

Was bei der Heuristik der Alten gefunden werden soll, ist eine Erkenntnis, nicht eine Erweiterung des Wissens überhaupt, und bei der Übertragung auf

[1]) Metaph. VII, 4, 2, vgl. V, 1, 2. — [2]) Das. II, 1, 2. — [3]) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Brief 2; über die Synthese bei Pestalozzi oben § 71, 6.

den Unterricht hat demgemäß die Heuristik ihre Stelle zunächst bei dem rationalen Moment und erscheint als eine Form des erklärenden und des entwickelnden Unterrichtes. Allein näher betrachtet, hat sie auch zu dem empirischen und zu dem technischen Moment Beziehung [1]), denn der Gegenstand des Findens kann auch ein empirischer Inhalt oder eine Anwendung sein. Im ersteren Falle ist das Finden streng genommen nur ein Wiederfinden, allein es ist ja nicht ausgeschlossen, daß man findet, was man schon hat, so gut man lernen kann, was man schon weiß. Aristoteles sagt: „Jeder Unterricht und jedes bewußte Lernen fußt auf einer schon vorhandenen Kenntnis", und läßt dementsprechend ein Lernen von etwas Gewußtem zu: „Es hindert nichts, etwas, was man lernt, in gewissem Betrachte schon zu wissen, in anderem nicht zu wissen . . . es ist nicht widersprechend, wenn man in einer Hinsicht schon weiß, was man lernt; nur das ist widersprechend, wenn man etwas gerade so schon wissen wollte, wie und in welcher Beziehung man es erst lernt" [2]). Der Unterricht verfährt mit empirischen Inhalten heuristisch, wenn er dieselben von dem Schüler in seinem eigenen Gedankenkreise auffinden läßt, ein Verfahren, welches wir schon an anderer Stelle antrafen und als ein rein analytisches bezeichneten [3]).

3. Es ist **Herbarts** Verdienst, diese Art der Heuristik unter dem Namen des **analytischen Unterrichtes** ausgebildet zu haben. Er bezeichnet denjenigen Unterricht als analytisch, „wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äußert, und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinandergesetzt, berichtigt, vervollständigt werden". „Es gibt Analysen der Erfahrung, des Gelernten, der Meinungen." „Die Erfahrung ist kein solcher Lehrer, der einen regelmäßigen Unterricht erteilte; sie befolgt nicht das Gesetz, vom Einzelnen ausgehend zum Zusammengesetzten allmählich fortzugehen, sondern sie wirft Dinge und Begebenheiten massenweise hin, zu einer oft verworrenen Auffassung. Da sie nun die Verbindung früher gibt als das Einzelne, so bleibt dem Unterricht die Aufgabe, diese Umkehrung in die rechte Ordnung des Lehrens zurückzuführen. Die Erfahrung assoziiert zwar das, was sie gibt, will man aber die schon vorhandene Assoziation in das Werk der Lehrstunden eingreifen lassen (wie es geschehen soll), so muß Erfahrenes und Gelerntes zusammen passen; dazu gehört, dem Vorrat, welchen die Erfahrung darbot, die mangelnde Klarheit und die gehörige Bezeichnung durch die Sprache nachzubringen" [4]). In der „Allgemeinen Pädagogik" stellt Herbart einen eigenen analytischen Lehrgang neben dem synthetischen auf, später beschränkte er den analytischen Unterricht auf einführende und begleitende Besprechungen. **Ziller** ordnet denselben durchgehends dem synthetischen als Vorläufer bei und behandelt ihn, mit Glück in das Spezielle eintretend, als das vorzüglichste Mittel, die Forderungen der Vielseitigkeit und der Individualität zu vereinigen, indem dadurch die Vorstellungsmassen, welche Erfahrung und Umgang im Individuum

---

[1]) Oben § 70, 3. — [2]) An. post. I, 1: *πᾶσα διδασκαλία καὶ πᾶσα μάθησις διανοητικὴ ἐκ προϋπαρχούσης γίνεται γνώσεως κ. τ. λ.* Näheres in „Aristoteles als Pädagog und Didaktiker", XI, 1 f. — [3]) § 71, 4. — [4]) Pädag. Schriften, Bd. II, S. 558 und 561 (Umriß pädag. Vorl., § 106 und 110).

erzeugen, aufgearbeitet und der Ordnung eines wohlverbundenen Gedankenkreises entgegengeführt werden [1]).

Damit wird die subjektive Seite der Aufgabe ins Licht gestellt; der analytische Unterricht im Sinne Herbarts und Zillers tritt vermittelnd zwischen den Teil des Gedankenkreises, welchen Erfahrung und Umgang hervorbringen, und den anderen, welchen der synthetische, richtiger: thetische Unterricht begründet, wodurch dem Mißstande begegnet wird, daß beide Teile auseinanderfallen und der Einheit der geistigen Tätigkeit Abbruch geschieht.

4. Diese Ansicht ist aber durch die objektive, vom Lehrstoff ausgehende, zu ergänzen. Der Wissensinhalt, welchen der Unterricht darbietet, ist dem Lernenden zum Teil schon bekannt: nicht aller Lehrstoff ist Lernstoff; wird dieses Verhältnis nicht berücksichtigt, so wird Bekanntes als Fremdes gelernt, also unnützerweise Kraft aufgewendet, zugleich aber geht der in dem Gegeneinanderwirken von Bekanntem und Unbekanntem, Geläufigem und Fremdem liegende Reiz verloren, und bleibt damit eine Zugkraft der Lernarbeit unverwendet. Wird dagegen derjenige Lehrstoff, welcher, weil mehr oder weniger bekannt, nicht Lernstoff ist, mit Rücksicht auf diese seine Stellung behandelt, so dient er zur Verzweigung des eigentlichen Lehrstoffes in das schon vorhandene Wissen des Lernenden. Dieser wird dessen inne und froh, was er hat, und gewinnt darin eine Handhabe, das zu fassen, was er sich aneignen soll. Bei dieser Fassung der Aufgabe tritt erst die Verwandtschaft dieses analytischen Unterrichtes mit dem heuristischen hervor, welche verdeckt bleibt, wenn bloß von Bearbeitung von Vorstellungen die Rede ist. Ein Finden ist aber beim analytischen Unterricht unerläßlich; ohne ein solches würde er zum bloßen Herumreden, zum leeren Spiele werden; wir bezeichnen ihn daher, um ihn zugleich von dem analytischen Verfahren, wie wir es früher entwickelt haben [2]), zu unterscheiden, als den analytisch-heuristischen, obwohl die Benennung, welche ihn zugleich charakterisierte, die des empirisch-heuristischen Verfahrens wäre, da das Finden oder Wiederfinden von empirischem Stoff das Wesentliche ist, eines Stoffes, der dann allermeist zugleich Gegenstand des Herauslösens ist. H. Kern in seinem „Grundriß der Pädagogik", § 36, wählt die Bezeichnung: zergliedernder oder erläuternder Unterricht, welche jedoch weniger treffend erscheint als die Anweisungen, welche Kern zur Handhabung dieser Methode gibt.

Diesem Unterricht steht der synthetisch-heuristische gegenüber, welcher es, entsprechend den beiden anderen Momenten der Auffassung, mit dem Finden teils von Erkenntnissen, teils von Anwendungen zu tun hat und darum wieder in den logisch-heuristischen und den technisch-heuristischen einzuteilen ist. Das Finden von Begriffen, Sätzen, Schlüssen wird im Unterricht immer nur ein beschränktes sein können und sich in der Nähe des empirischen Materiales halten; dennoch darf es weder in Rücksicht der Ausdehnung noch in der Rücksicht des Wertes unterschätzt werden. Die Gelegenheit, die Schüler eine Erweiterung ihres Wissens selbst vornehmen zu lassen, bietet sich doch häufiger, als es scheint; der Lehrer übt nur für gewöhnlich nicht die Enthaltsamkeit, wo

[1]) Grundlegung, § 19, S. 450 f. — [2]) Oben § 71, 2 f.

es tunlich ist, in der thetischen Darstellung einzuhalten und den heuristischen Fortschritt walten zu lassen. Es sollte aber die Maxime gelten: Nichts sagen, was sich der Schüler sagen, nichts geben, was er finden kann. Die Lernarbeit macht den Geist rezeptiv und hält unvermeidlich dessen eigene Bewegung zurück; das bloße Aufnehmen ist aber leicht in Gefahr, zum stumpfen Hinnehmen zu werden, und darum muß man jede Gelegenheit, die Rezeption mit der Aktivität wechseln zu lassen, ausnutzen. Darum ist als Gegengewicht gegen das empfangende Lernen die Anwendung des Gelernten geboten, allein noch willkommener ist es ohne Frage, wenn sich inmitten der Rezeption selbst Quellen der Aktivität öffnen lassen, und zwar nicht einer leeren, wie es die Anwendung oft genug bloß ist, sondern einer inhaltsvollen und bereichernden Betätigung.

5. Die Anwendung hat vor den anderen Stufen der Aneignung die Selbsttätigkeit voraus, und in gewissem Betracht ist die Aufgabe jeder Art eine heuristische Lehrform, und zwar synthetischer Natur. Aber was durch die Lösung einer Aufgabe gefunden wird, ist zumeist kein Erkenntniszuwachs, da es vielmehr nur auf Zuwachs der Fertigkeit abgesehen ist. Heuristische Aufgaben im Gegensatz zu den bloßen Übungsaufgaben sind daher nur diejenigen, deren Lösung eine Erweiterung des Wissens gewährt; es sind vorzugsweise solche, die nicht sowohl vom Lehrer gestellt werden, als vielmehr sich von selbst einstellen, sei es, daß sie aus dem Zusammenhang des Unterrichtes, sei es, daß sie aus dem Gedankenkreise des Schülers erwachsen.

Wenn die analytische Heuristik dazu dient, den Lehrstoff in den Gedankenkreis des Lernenden zu verzweigen, so vermag die der Anwendung sogar den Interessenkreis zu erreichen. Es können inhaltlich geringfügige Aufgaben in diesem Betracht viel wirken, wenn sie gerade einem Interesse, das sich zu regen beginnt, entgegenkommen. Derart sind Winke und Fragen, welche den Schüler über die Unterrichtsstunden hinaus beschäftigen, seine Erholung und sein Spiel mitbestimmen und dadurch ein Gewicht in die Wagschale der Aktivität legen, das wirksamer als irgend etwas anderes Empfangen und Betätigen ins Gleichmaß zu setzen vermag. Ein Unterrichtsverfahren, welches darauf ausgeht, das freie Interesse des Lernenden zu gewinnen, ist das Gegenstück zu dem analytisch-heuristischen; dieses sorgt für die Anknüpfung des Lehrstoffes an den Gedankenkreis, jenes für dessen Nachwirkung im Interessenkreise, beide zusammen für die Verzweigung in das Ganze der inneren Tätigkeit. Der ältere Lehrbetrieb kannte das anknüpfende Verfahren nicht, aber auf das Überleiten in das freie Interesse nahm er wohl Bedacht; die Schulfeste des Mittelalters, die Aufführungen in den Schulen der Humanisten, die sogenannten Akademien in den Jesuitenkollegien dienen diesem Zweck, und wir haben hier, wie so oft, die Aufgabe, in angemessener Form das zu erneuern, was die Altvorderen bereits besessen; in dieser Richtung sind auch Scheiberts Forderungen betreffs des Schullebens und Zillers einschlägige Bemerkungen beachtenswert [1]).

---

[1]) Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürger ule, S. 248 f.; Ziller, Grundlegung, § 13, S. 328 u. f.

Die Durchführung des heuristischen Unterrichtes fällt teils dem Lehrgange, teils dem Lehrverfahren zu, und nur der erstere ist hier in Betracht zu ziehen, da uns das letztere später noch beschäftigen wird. Es gibt Lehrgebiete, deren Stoff der Hauptsache nach nicht als neu zu lernen, sondern nur zu verarbeiten ist, andere, in denen das heuristische Element bedeutend genug ist, um im ganzen veranschlagt, also bei der Formgebung erwogen zu werden, und wieder andere, bei denen es nur gelegentlich auftritt und dem Lehrverfahren überlassen werden kann. Nur die erste Kategorie ist hier zu behandeln, zu welcher der elementare Unterricht in der Muttersprache, der mathematische Formenunterricht und die Welt- und Heimatskunde gehören.

6. Die Muttersprache ist dem Lernenden bekannt, ihre Gesetze und Regeln bestimmen sein Sprechen, aber ohne daß er es weiß; der Unterricht soll dieses halbe Wissen und unbewußte Können vervollständigen und bewußt machen. Er tut dies thetisch, wenn er eine fremde Sprache zu seinem Gegenstande macht, deren Formen und Fügungen die festen Punkte bilden, um welche sich die entsprechenden Äquivalente der Muttersprache sammeln, so daß es nur geringer Nachhilfe bedarf, um dem Schüler den Bau der letzteren zum Verständnis zu bringen. Dieser Weg ist zwar eigentlich ein Umweg, aber weniger zu verfehlen als der andere, welcher eben der heuristische ist, und bei welchem die Muttersprache unmittelbar das Objekt bildet, derart, daß das Sprechen gleichsam belauscht oder, um ein früher angewandtes Bild zurückzurufen, die Sprache wie eine in Bewegung begriffene Maschine demonstriert wird [1]). Die Erkenntnisquelle muß dann das Sprachbewußtsein des Schülers sein, gesprochene Sätze müssen den Gegenstand der Analyse, Vergleichung, Generalisation bilden, grammatische Kategorien müssen sukzessiv auf Grund dieses selbstbeschafften Materials gewonnen werden. Dieser Weg ist anziehender als das thetische Verfahren, aber ihn zu verfolgen, Sache der Lehrkunst, welche das Prinzip sozusagen stilgerecht durchführt und sich davor hütet, in einen mittleren Weg, der hier einmal der schlechte ist, zu geraten und mit lahmen heuristischen Anläufen die Sprache doch wie eine fremde vorzulegen, was in dem Schüler den Eindruck hervorruft, daß hier nichts zu lernen sei, da er bereits alles wisse. Um den Unterschied dieses Verfahrens vom heuristischen klarzustellen, sei als Beispiel die Behandlung des Konjunktivs im Deutschen gewählt. Das prinzipslose Verfahren führt denselben vor, sei es im Paradigma oder in Form einer Regel, wobei die Verba der verbreitetsten Formation, also die schwachen zugrunde gelegt werden. Bei heuristischem Vorgehen wird man gerade umgekehrt die starken und unregelmäßigen Bildungen voranstellen, als die instantiae ostensivae, welche die gesuchte Erscheinung in ausgesprochener Form aufweisen. Soll das Sprachbewußtsein innewerden, daß der Indikativ eine Variante neben sich hat — und als solche ist der Konjunktiv zu fassen —, so muß man nicht: ich lobe — daß ich lobe, ich lobte — daß ich lobte nebeneinander stellen, sondern: ich bin — daß ich sei, ich war — daß ich wäre, und ähnliche deutlich unterschiedene Bildungen. Die Fundstätte für diese Formen sind natürlich

---

[1]) Oben § 47, 5.

Sätze, am besten zusammenhängende und solche, welche die Indikativbildungen als parallele erkennen lassen; derart ist besonders die indirekte Rede, in der ja beide Modi verwendbar sind. Die Umsetzung einer Erzählung in die direkte Rede gibt also für die Gewinnung des Konjunktivs die Unterlage; zur Vorbereitung gehört zudem, daß die Indikativbildungen, neben denen jener seinen Platz finden soll, bereit gelegt werden.

7. Wie die Sprachlehre, so findet auch die Mathematik unbewußte Kenntnis und Fertigkeit vor, und zwar hier auf Größenverhältnisse bezogen. Das heuristische Verfahren hat das Unbewußte schrittweise ins Bewußtsein einzuführen; auch hier bietet sich ein einfacherer Weg dar, das Verständnis der Größenverhältnisse lediglich durch Operieren mit denselben, insbesondere das der Raumformen mittels deren Herstellung durch Zeichnen oder sonstige Technik vorzubereiten. Dadurch kann dem geometrischen Unterrichte ganz wohl vorgearbeitet werden, allein es läßt sich mehr tun, indem an das Herstellen der Form planmäßige Belehrungen angeschlossen werden können, und in diese Verbindung des Technischen mit dem Theoretischen setzen wir das Eigentümliche des Formenunterrichtes[1]). Dieser ist heuristischer Natur und will in diesem Stile durchgeführt werden; er hat sich vor der Abschwächung zu einem elementarischen, aber zugleich thetischen Verfahren zu hüten, welcher Art der übliche geometrische Anschauungsunterricht ist. Der Formenunterricht hat die Schüler zur Herstellung und Beobachtung von Raumgebilden, sowie zur Einkleidung des Beobachteten in Worte zu veranlassen. Seine Fundstätten sind teils solche Formen, welche durch ihre Regelmäßigkeit zur Betrachtung einladen, wie Quadrat, Kreis, symmetrische Gebilde verschiedener Art, teils solche, welche durch ihre Veränderlichkeit die Aufmerksamkeit beschäftigen, so Winkel mit drehbaren Schenkeln, Figuren mit verschiebbaren Seiten u. a. Auf ein anderes Suchen und Finden führt die Betrachtung von Gegenständen der Natur und der Kunst mit Rücksicht auf die an ihnen vorkommenden Figuren.

8. Der geographische Unterricht bietet einen doppelten Anlaß zur Anwendung des heuristischen Verfahrens. Auf den ersten deutet der Name hin, welchen wir der Geographie beilegten: Welt- und Heimatskunde. Unter Heimat verstehen wir in diesem Zusammenhange die Umgebung des Schülers, soweit sie seiner Anschauung zugänglich ist; sie bildet eine Fundstätte von geographischen Tatsachen und Bestimmungen, welche nicht in der Masse des Lehrstoffes verschwimmen dürfen. Für den Lernstoff kann das der eigenen Anschauung Erreichbare einesteils den Beziehungspunkt, anderenteils den Vergleichungsgegenstand abgeben. Bei der Länder- und Völkerkunde müssen immer die Fragen bereit sein: In welcher Beziehung steht das betreffende Land oder Volk zu uns? Welche Verbindungen bestehen oder bestanden zwischen hier und dort? Welche Gegenstände unserer Umgebung stammen von dort her? Was liefern wir jenen Gegenden? Wie gelangen wir dorthin? usw. Eine zweite Reihe von Fragen geht auf die Vergleichung des Eigenen mit

---

[1]) Oben § 66, 4.

dem Fremden: Welche Erscheinungen der Heimat lassen sich zur Vergleichung mit dem über die Fremde Berichteten heranziehen? Woran kann die Phantasie anknüpfen, um sich das Exotische vorzustellen? Gibt es Bekanntes in unserem Gesichtskreise, womit wir das Fremdartige deuten, Geläufiges, woran wir es messen können [1])?

Diese und ähnliche Fragen sollten eine stehende Rubrik für den geographischen Unterricht bilden und darum nicht bloß dem Lehrverfahren zufallen, sondern im Lehrgange ihre Stelle finden. Die daran zu knüpfenden Besprechungen sind einleitende, ihnen hat die Behandlung des Gegenstandes selbst zu folgen, und zwar zunächst die Betrachtung des anschaulichen Objektes, welches ihn repräsentiert, der Landkarte. Hier ist der zweite Punkt, an dem die Heuristik ansetzen kann: die Landkarte ist zur Fundstätte zu gestalten. Gewöhnlich wird sie nur zur Bestätigung der Angaben des Lehrbuches benutzt, ihr also das zweite Wort gegeben, allein sie soll das erste haben und der Schüler so angehalten werden, aus ihr so viel als möglich herauszulesen, so daß die Beschreibung nur ergänzend dazu zu treten braucht. Peschel sagt treffend: „Landkarten sind Steine der Weisen; sie sind also auch nichts weiter als Steine, wenn ihnen der Weise fehlt; sie sind Sinnbilder, die in einer geheimnisvollen Sprache zu uns reden, und vor allem sollte daher der Unterricht für ein vollständiges Verständnis dieser Bildersprache sorgen." In diesem Sinne fordert Sydow: „Der Lehrer muß sich von seinen Schülern die Karte vorlesen und erklären lassen; er muß methodisch fragen, damit richtig abgelesen und definiert werde...; auch die Nomenklatur der Karte soll der Lehrer nicht demonstrierend aufnötigen, sondern der Schüler soll sie aus der Karte entnehmen und dergestalt gezwungen sein, sie enge mit den Begriffen zu verschmelzen, welche die Zeichnung ihm aufdrängt" [2]).

Auf die Behandlung der Karte sind dieselben Gesichtspunkte anzuwenden, welche sich uns für die Behandlung eines Textes aus dessen organischer Natur ergaben [3]): Was herausgelesen werden kann, soll man nicht heranbringen, und was heranzubringen ist, werde möglichst eng an das Dargebotene angeschlossen. Aus den Parallelkreisen, welche ein Land durchschneiden, lassen sich seine Jahreszeiten erschließen, aus den Meridianen das Verhältnis seiner Tageszeiten zu den unseren, nach den Graden beider läßt sich die Größe des Landes schätzen, die Schraffierung oder Färbung gibt die Elevationsverhältnisse an, in gewissem Maße sogar den mehr oder minder steilen Abfall der Höhen; die Höhe und die Lage der Täler läßt deren Temperaturverhältnisse vermuten, die Gruppierung der Städte läßt auf die Lage der Verkehrsadern schließen, die Einteilung des Landes deutet auf die Anknüpfungspunkte hin, welche Berge, Flüsse usw. dafür gewährten, die Namen der geographischen Objekte gestatten Schlüsse auf die

---

[1]) Vgl. des Verfassers Pädagogische Vorträge, IV. Aufl., 1905, Abschnitt IV. — [2]) In einem Vortrage in der Reallehrerversammlung zu Gotha, abgedruckt in Schmids Enzyklopädie, IV, S. 150, Anm. Eine gründliche Behandlung der einschlägigen Fragen gibt R. Lehmann in seinen „Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts", Halle 1886—1894. — [3]) Oben § 73, 4.

Abstammung seiner Bewohner oder auf deren Wechsel; man denke etwa an die Namen der Karte Spaniens, welche teils römischen, teils germanischen, teils arabischen Ursprungs sind, oder an die Englands, deren Namen ebenfalls eine historische Schichtenlagerung zeigen.

Ein ähnliche heuristische Ausbeute gestatten auch die historischen Karten, und der Geschichtsunterricht gewinnt durch ihre Benutzung nicht bloß eine feste Basis, sondern auch die Gelegenheit, eine Menge von Belehrungen zu ersparen, weil dieselben aus der Karte herausgelesen werden können; ein Beispiel wird unten § 82 gegeben werden.

IV. Die didaktische Technik.

§ 77.

Die Bildungsarbeit des Individuums.

1. Zu den indirekten Vermittelungen der Bildungsarbeit, wie sie in der Gesamtorganisation und in der Formgebung des Lehrstoffes vorliegen, tritt im Lehrverfahren, welches sich in seiner Ausbildung zur didaktischen Technik erhebt, das persönliche Element ergänzend hinzu. Viva vox alit plenius sagt das lateinische Sprichwort [1]. Die lebendige Stimme gibt erst die volle Nahrung, indem sie dem Stoffe von ihrem Leben mitteilt; erst die Vertretung der geistigen Güter durch eine Person weckt und entbindet in der werdenden Person die ihnen entsprechenden Anlagen. Lehrplan und Lehrgang sind ohne den Lehrer eine Partitur ohne Orchester, ein Gesetzbuch ohne Richter [2].

Das Lehrverfahren hat es mit dem Subjekte der Bildungsarbeit, dem Lernenden unmittelbar, und mit dem Objekte derselben, dem Lehrstoffe im einzelnen zu tun, und daraus ergeben sich zwei Aufgaben für die Untersuchung. Es ist einerseits die Bildungsarbeit des Individuums als der Boden oder Bezirk der didaktischen Technik zu behandeln, und es sind andererseits die bei der Formgebung entwickelten und dort auf die Lehrgänge angewandten Bestimmungen in ihrer Anwendung auf die kleineren didaktischen Einheiten: Lehrstücke, Lektionen, Pensa, zu verfolgen. Jedes dieser beiden Gebiete verlangt, im allgemeinen und spezialisiert behandelt zu werden. Die Bildungsarbeit des Individuums läßt sich aber teils nach dessen Entwickelungsstufen, teils nach dessen Individualität, also in Rücksicht der Verschiedenheit der Begabung behandeln. Das zweite Gebiet läßt sich entweder nach den Unterrichtsformen: Darstellung, Erklärung, Entwickelung usw., oder nach den Lehrfächern spezialisieren. Wir müssen es uns versagen, den Gegenstand nach allen diesen Richtungen zu behandeln; wir beschränken uns darauf, von den aufgezeigten Aufgaben die Bildungsarbeit des Individuums im allgemeinen, die psychologischen und die logischen Momente des Lehrverfahrens und die Gliederung, oder wie wir mit etwas modifiziertem Ausdrucke lieber sagen, die Artikulation der Lehrinhalte zu behandeln. Von den Unterrichtsformen soll nur die Darstellung und die Erklärung besprochen werden, weil beide die Didaktik

---

[1] Quint. Inst. II, 2, 8. Vgl. oben § 64, 4. — [2] Vgl. des Verfassers Artikel: „Lehrkunst" und „Lernen und Lehren" in Reins „Enzykl. Handbuch der Pädagogik".

mit verwandten Disziplinen in beachtenswerten Verkehr setzen, jene mit der Rhetorik und Poetik, diese mit der Hermeneutik oder Exegese; der Technik der Lehrfächer gedenken wir aber durch eine Reihe von Lehrproben Vertretung zu geben, an denen zugleich die Unterrichtsformen und wenigstens einigermaßen die Individualisierung des Unterrichtes nach Altersstufen veranschaulicht werden können.

2. Die Voraussetzung der individuellen Bildungsarbeit oder dasjenige, was dem Unterrichte auf Seite des Lernenden korrespondieren muß, läßt sich in die drei Punkte zusammenfassen, welche Aristoteles als die Bedingungen der Versittlichung bezeichnet: Naturanlage, Gewöhnung, Einsicht[1]). Das erste Moment ist hier Talent und Lerntrieb, das zweite die Gewöhnung zur geistigen Arbeit, der Fleiß, das dritte das Verständnis für den Wert des Bildungserwerbes. Im ersten Momente erkennen wir die unbewußten, im dritten die bewußten Motive der Bildung wieder[2]). Die Gewöhnung hatten wir gelegentlich der Motive auch zu berühren[3]), aber sie kommt erst hier zur Erklärung. Den drei Momenten entsprechen aber zugleich drei Stufen der Jugendentwickelung; beim früheren Alter kommen vorzugsweise die spontanen Regungen, der natürliche Lernbetrieb in Betracht, in der mittleren Periode muß der Fleiß des Lernenden gewonnen werden, in der letzten muß die Einsicht in den Wert der Bildung neue Kräfte entbinden[4]).

Die erste Voraussetzung des Lernens, die Naturanlage, ist nicht eine leere Bildsamkeit, welche gleichgültig beliebiger Erfüllung harrte, sondern sie ist auf die geistigen Güter bezogen und kommt sogar der wechselnden Gestalt derselben in gewissem Betrachte entgegen. Der Mensch wird hineingeboren in eine bestimmte Sphäre der Zivilisation und Kultur, er bringt nicht bloß Natur-, sondern auch Kulturbestimmtheiten mit; es kann ihm angeerbt sein, was seinen Vorfahren angeübt wurde; so ist es der Fall mit dem nationalen Typus und mit Tendenzen anderer Art, welche von der Arbeit der Generationen herrühren; so konnte Tertullian die Seele naturaliter christiana nennen, nicht in dem Sinne von ihr angeborenen Ideen, sondern in dem ihrer ursprünglichen Hinordnung auf die christliche Wahrheit[5]). Zwar ist es ein positiver Inhalt des Glaubens, Wissens und Könnens, welchen der Unterricht dem Geiste zuführt, aber letzterer verhält sich nicht lediglich empfangend, sondern gleichsam fragend und suchend, und eine innere Übereinstimmung läßt ihn Antwort und Erfüllung finden, ein Verhältnis, das sich nach der Individualität in unabsehbarer Weise modifiziert.

Der Lerntrieb zeigt eine große Verschiedenheit in Rücksicht seiner Grade. Als Grenzfälle lassen sich auf der einen Seite die bloße Empfänglichkeit bezeichnen, welche sich die Einwirkung der Lehre eben nur gefallen läßt, auf der

---

[1]) Pol. VII, 12, 6. *ἀγαθοί τε καὶ σπουδαῖοι γίνονται διὰ τριῶν. τὰ δὲ τρία ταῦτά ἐστι φύσις, ἔθος, λόγος.* In anderer Reihenfolge nennt Diogenes Laertius die drei Momente (V, 18) *τριῶν ἔφη δεῖ παιδείᾳ, φύσεως, μαθήσεως, ἀσκήσεως.* Vgl. des Verfassers Abhandlung im I. Jahrbuche der Vereins für christliche Erziehungswissenschaft 1908: „Die Fundamentalbegriffe der Pädagogik." — [2]) Oben § 35, 3. — [3]) § 32, 3. — [4]) § 69, 5. — [5]) Einl. I, 3.

anderen die Kraft des Genies oder ausgesprochenen Talents, welche sich die ihm homogenen Objekte mit instinktiver Sicherheit herausgreift oder selber schafft. Dazwischen liegen die verschiedenen Stufen der schwächeren oder stärkeren intellektuellen Neigung, Tendenz, Liebe. Die Liebe bezeichnet die alte Lehrweisheit als den besten Lehrer, als den Meister, welcher musische Bildung gibt[1]), und sie warnt, sie durch Zwang ersetzen zu wollen, da sich — wie zuerst die Pythagoreer sagten — nicht aus jedem Holze eine Herme schnitzen lasse. Die neuere Pädagogik spricht, mit etwas abgeschwächtem Ausdrucke, von dem Interesse als der an der Bildungsarbeit anzusetzenden Kraft. Das Interesse, näher bezeichnet: das unmittelbare Interesse, dem die Rücksicht auf Verwendung des Lerninhaltes fremd ist, schließt aber wieder eine Skala in sich, deren Sprossen vom bloß empfangenden Interesse oder dem interessierten Empfangen ansteigen zu jenem Interesse, welches das Dargebotene weiterführt, fortspinnt, ausgestaltet. Auf diesen Punkt hat Herbart seine Untersuchung gerichtet, und man wird ihn, auch wenn man ihm in der Erhebung des Interesses zum Erkenntnisprinzip der Didaktik nicht beitreten kann, die vielfachen Anregungen danken, welche aus seinen Erörterungen des Begriffes erfließen.

3. Die Mannigfaltigkeit der Richtungen des Interesses läßt sich wenigstens so weit überblicken, als die drei Hauptrichtungen des empirischen, des spekulativen und des poietischen oder technisch-ästhetischen Interesses einander gegenübertreten[2]). Sie sind von Herbart durchgeführt worden, erregten aber schon Aristoteles' Aufmerksamkeit, der den verschiedenen Geschmack der Hörer philosophischer Vorträge dahin charakterisiert, daß die einen alles mit mathematischer Strenge behandelt sehen wollen, andere die Beibringung von Beispielen verlangen, wieder andere die von Belegstellen aus Dichtern[3]), eine Unterscheidung, bei der in veränderter Reihenfolge jene Richtungen bezeichnet werden. Die Tendenz auf Erkundung, Ergründung und Darstellung entspricht aber Unterschieden in den geistigen Gütern selbst: den empirischen Wissenschaften, den rationalen Wissenschaften und den Künsten, und geht ihrerseits auf die Reihe der psychischen Funktionen zurück[4]).

Es ist die Aufgabe des Unterrichtes, den Lerntrieb zu nähren, zu steigern, zu lenken, zu berichtigen, gleichsam das Kapital, welches derselbe darstellt, zu verwalten und zu vermehren, und darin müssen die Gesamtorganisation, die Formgebung und das Lehrverfahren zusammenarbeiten. Der Lehrer hat, wie überall, das persönliche Element wirken zu lassen, er hat dem Triebe seine Frische zu bewahren, den spontanen Regungen Raum zu geben, das Interesse der Schüler durch eigenes Interesse zu beleben. Hier hat die Lehrbegabung eine Probe zu bestehen; die unvermeidliche Wiederholung desselben ist eine Gefahr für das Interesse des Lehrers am Stoffe: Occidit miseros crambe repetita magistros[5]); aber es gibt eine Liebe zur Sache, welche jene Gefahr abwehrt, und sie ist nicht weit von der Liebe zu der Person, welche, wie der Kirchenlehrer sagt, lehrt, „klein zu sein mit den Kleinen" und des oft Gesagten

[1]) Oben § 36, 1. Vgl. auch die Sprüche: Amor docet artes, Nihil difficile amanti. — [2]) § 41, 5. — [3]) Ar. Met. II, 3. — [4]) Oben § 70, 3 f. — [5]) Juvenal. VII, 154.

nicht überdrüssig zu werden, so wenig wir überdrüssig werden, anderen eine uns bekannte schöne Gegend zu zeigen[1]). Eine zweite Aufgabe des Lehrers ist es, sich die Intentionen des Lehrplanes und der Formgebung, welche auf Belebung des unmittelbaren Interesses gerichtet sind, anzueignen und ihnen Nachdruck zu geben. Der Lehrplan, welcher sich den Stufen der Jugendentwickelung anschließt, zieht auch die in den verschiedenen Perioden erwachenden Interessen in Rechnung[2]). Die Formgebung leistet, richtig durchgeführt, in dieser Richtung ein Doppeltes, sie vermag einerseits den Lehrstoff in den Gedanken- und Interessenkreis zu verzweigen und ihn damit dem Lernenden wirklich zu eigen zu geben, also ihm das Interesse zu verschaffen, mit welchem jedes Eigentum ergriffen und festgehalten wird, und sie kann andererseits die einheitlichen und innerlich verbundenen Lehrgänge herstellen, welche das organisch-genetische Prinzip ermöglicht, und die das Interesse zu wecken und dauernd zu nähren imstande sind, da dasselbe durch Zusammenhang und ebenmäßigen Fortschritt ebenso sehr gefördert, wie es durch abgerissenes und springendes Verfahren gefährdet wird. In beiden Stücken aber ist die Formgebung auf die Ergänzung durch die Technik angewiesen; das organisch-genetische Prinzip will bis ins einzelne stilvoll durchgeführt werden; es kommt noch nicht zum Verständnisse des Lernenden, wenn es nur den Lehrgang, also das Ganze bestimmt, denn nicht dieses faßt der Lernende ins Auge, sondern das Einzelne und in diesem muß ihm der Lehrer jenes Prinzip als den leitenden Nerv aufzeigen, um ihn mehr und mehr in den Zug der genetischen Bewegung hineinzubringen. Noch größer ist sein Anteil an der Aufgabe der Verzweigung des Lehrstoffes durch das heuristische Verfahren, weil dabei das individuelle Moment das bestimmende ist; der Lehrgang kann nur im ganzen und großen veranschlagen, was die Schüler wohl selbst finden könnten, wobei er eher tiefer als höher greifen wird; das Inszenieren des Suchens und Findens ist Sache des Lehrers, sein Takt muß dafür sorgen, daß die Heuristik weder zur bloßen Drapierung eines lediglich thetischen Verfahrens herabsinkt, noch andererseits zum Spiele ausartet, bei dem nichts mehr gelernt wird.

4. Das Interesse läßt sich dem Perpendikel der Wanduhr vergleichen, das die Bewegung erzeugt; die Gewöhnung zur geistigen Arbeit gleicht dann dem Gewichte, welches die Bewegung erhält und reguliert. Lernlust und Fleiß gehören zueinander und fördern sich gegenseitig; in dem Worte diligentia, in welchem der Fleiß nach der Liebe benannt ist, treffen beide zusammen. Die Liebe zur Sache muß die Belastungsprobe vertragen, der freudige Anlauf muß sich in gleichmäßiges Fortwirken umsetzen lassen. Ist die Liebe der beste Lehrer, so ist der labor improbus[3]) ein unwiderstehlicher Held, zumal, wenn er zugleich ausdauernd ist, und man kann danach als Schlagworte für die Bedingungen des Lernens die Reihe zusammenstellen: amor, labor, tenor.

Kraft und Last gehören zusammen, ohne Last erschlafft die Kraft oder zersplittert sich; sie erstarkt und sammelt sich, wenn sie angesetzt wird, die Last zu heben; aber beide müssen in dem rechten Verhältnisse stehen. Soll der

---

[1]) Oben § 55, 2. — [2]) § 69, 5. — [3]) Vergil. Georg. I, 145.

Unterricht zu geistiger Arbeit gewöhnen, so muß er weder zu leicht noch zu schwer sein; zu leicht, läßt er den Ernst des Lernens nicht schmecken, der zu dessen Wesen gehört, denn „Lernen macht Mühe, wer lernt, spielt nicht“ [1]); zu schwer, entmutigt er und macht die Lernlust erlahmen, ja kann sie gänzlich austreiben. Der ältere Lehrbetrieb nahm zu wenig auf Erleichterung des Lernens Rücksicht und gab darin der Aufklärungspädagogik einen Angriffspunkt; diese aber neigte zum anderen Extreme, zum spielenden Lernen, zur Versüßung der Arbeit durch Weglassen der Schwierigkeiten, selbst bis zur Preisgebung des Bildungsgehaltes. Es gilt, die berechtigten Erleichterungen anzuwenden und alle Kräfte, welche nur irgend zur Hebung der Last mitwirken können, heranzuziehen und in dem Punkte zu sammeln, wo sie wirken sollen.

Alle Gewöhnung ist stetig und gibt Stetigkeit, das Gleichmaß ist die Bedingung des Fleißes; Dies diem docet, sagt der alte Spruch [2]). In ihm ist aber noch ein zweites Moment ausgedrückt: die Tage schließen sich in ebenmäßiger Folge aneinander, einer als Lehrer des anderen, aber jeder hat sein Pensum [3]); die Lernarbeit ist zusammenhängend, aber zugleich artikuliert, in abgesetzte Glieder zerlegt. Auch das letztere ist eine Bedingung des Fleißes; das Arbeitsfeld darf sich nicht wie ein Acker ohne Absehen hinbreiten, sondern soll sich wie Gartenbeete eingeteilt dem Auge darbieten; das Unabsehbare entmutigt wie das allzu Schwere; das Auge will Merkpunkte haben, der Lernende will der Mühe froh werden durch Erreichung sichtbar vorgesteckter Ziele. Ein Ausspruch Goethes sagt: „Es genügt nicht, daß man Schritte zu einem Ziele tue, jeder Schritt muß selber Ziel sein“ [4]).

Wie sich Interesse an fremdem Interesse entfacht, so festigt sich der Fleiß durch vorbildlichen Fleiß; Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt des Lehrers erzeugen die gleichen Tugenden bei den Schülern, und ihr Fehlen kann keine Lehrkunst ersetzen.

Interesse und Fleiß stützen sich gegenseitig; was interessiert, wird mit Eifer betrieben, welcher sich zum Fleiße entwickeln läßt; was fleißig betrieben wird, erweckt auf die Dauer Interesse, weil es Gegenstand belebter Geistestätigkeit und geistiges Eigentum wird. Darum ist im einzelnen nicht zu ängstlich danach zu fragen, ob der Gegenstand die Schüler interessiert, und noch weniger sind im Namen des Interesses trockene elementare Vorarbeiten abzukürzen oder gar zu überspringen; diese letzteren gleichen Außenwerken, die mit raschem Anlaufe genommen werden müssen; da muß der Fleiß dem Interesse vorauseilen, im ruhigen Zuge der Arbeit kommen sie wieder zusammen. Beide in dauernder Verbindung zu erhalten, ist wieder eine dem Lehrer zufallende

---

[1]) Ar. Pol. VIII, 4. *οὐ γὰρ παίζουσι μανθάνοντες, μετὰ λύπης γὰρ ἡ μάθησις.* Litterarum radices amarae. — [2]) Ein anderer Schulspruch variiert den Vers vom fallenden Tropfen: Gutta cavat lapidem non vi, sed saepe cadendo: Sic homo fit doctus, non vi, sed saepe studendo. — [3]) Nulla dies sine linea, ein Ausspruch von Apelles. Plin. Hist. nat. 35, 10. Nachmals erweitert: Nulla dies abeat, quin linea ducta supersit. Über das Wort pensum oben § 40, 3, Anm. 2. — [4]) Vgl. des Verfassers „Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Tätigkeit durch den Unterricht“, I.

Aufgabe, welche ihm gerade die begabteren Schüler manchmal erschweren. Beginnt ein ausgesprochenes Interesse sich einzustellen, so leidet oft der gleichmäßige Fleiß darunter; jenes ist einseitig, dieser soll sich nach wie vor nach allen Richtungen erstrecken; jenes verlangt freie Betätigung, dieser bedarf eines gewissen Pedantismus. Wie viele Schüler bringt eine erwachende Liebhaberei aus dem Geleise der Arbeit, ein Mißstand, dem die unzeitige Strenge der Lehrer durch Beseitigung der störenden Neigung zu begegnen sucht, oft um doch nur zu erreichen, daß das Interesse verloren geht, ohne daß der Fleiß zurückkehrt. Hier kann ein Lehrplan Abhilfe leisten, welcher die Studien in innere Beziehung zueinander setzt, vermöge deren ein einmal erregtes Interesse nach verschiedenen Richtungen fortwirken kann und darum sich auch zu entwickeln vermag, ohne sich zu isolieren[1]), zugleich aber muß die Einsicht des Schülers zu Hilfe gerufen werden.

5. Die Einsicht, die dritte Bedingung der Bildungsarbeit des Individuums, kann sich erst im Laufe dieser Arbeit einstellen und ist ein Produkt derselben. Der Schüler muß eine Strecke geführt sein, ehe er innewird: Tua res agitur, mit welcher Erkenntnis das eigene Schreiten beginnt. Aber nicht bloß irgend ein Verständnis des Wertes der Bildungsarbeit soll sich einstellen, sondern das rechte für den wahren Wert, und damit lenken diese Erwägungen zu der Betrachtung der Bildungsmotive zurück (§ 31 f. und § 36 f.). Die höchste Ansicht von der Bildungsarbeit, die das edelste Motiv zu derselben bildet, ist die, daß sie Entwickelung gottgegebener Anlagen zur Lösung von Gott gestellter Aufgaben ist. Stillschweigend und unbewußt geht auf diese jede höhere Auffassung zurück; eine solche ist die, daß es würdig und schön sei, an seiner inneren Gestaltung zu arbeiten, und ebenso die andere, daß Vaterland und Gesellschaft den Erwerb von Kenntnis und Fertigkeit verlangen. Banausisch ist schon die Bewertung der Bildung, welche sie als Mittel für einen bestimmten Beruf oder spezielle Leistungen auffaßt, und sie schädigt bereits das unmittelbare Interesse, indem sie ihm ein mittelbares unterschiebt; am schädlichsten aber ist die Beziehung des Lernens auf naheliegende äußerliche Zwecke, als Erlangung von Vorteilen, Auszeichnungen, guten Zensuren und anderes. Diese Auffassung greift das unmittelbare Interesse an den Wurzeln an und hebt jede unbefangene Hingebung auf; sie verdirbt insbesondere den Geist des Schulunterrichtes, indem sie unlautere Motive in Gang setzt. Wenn der Lehrer die einzelnen Leistungen der Schüler klassifiziert, so soll er wissen, daß er dabei mit einem Gifte arbeitet; in der rechten Weise angewandt, kann Gift als Arznei wirken, aber täglich genossen, muß es die Gesundheit zerrütten; wenn dem Schüler bei seiner Arbeit die zu erringenden Zensuren, Nummern, Klassen. Noten oder wie sonst dieser traurige Apparat genannt wird, vorschweben, so hat er schon das Gift im Leibe; wie erst, wenn die halbe Klasse sich Tabellen anlegt, um jede Leistung jedes Schülers zu registrieren und zu taxieren. Wo solche Quecken den Boden aussaugen, kann das Samenkorn der Lehre nicht keimen; es ist besser, daß kein Verständnis für den Wert des Lernens vorhanden

---

[1]) Oben § 66, 2.

sei, als ein solches Mißverständnis. Wenn irgendwo, so ist es nötig, hierin einer sittlichen Auffassung bei Lehrern und Schülern Eingang zu verschaffen, ein Punkt, auf dessen frühere Erörterung wir zurückweisen können[1]).

Interesse erwirbt, Fleiß kapitalisiert, Einsicht verwaltet den Besitz; jenes wurde schon von den Alten mit den sammelnden Bienen verglichen, dann gleicht der Fleiß den bauenden und die Einsicht etwa der Bienenkönigin, welche gleichsam Ordnung und Zusammenstimmen der ganzen Arbeit in sich verkörpert. Sind die Jahre der Jugendbildung verstrichen, so soll sich der Fleiß anderer, beruflicher Arbeit zuwenden, das Interesse soll bleiben und der Verengerung des Gesichtskreises wehren, die Einsicht aber, nunmehr gereift, soll Beruf und Bildung, Arbeit und erhebende Erholung in das rechte Gleichmaß setzen[2]).

§ 78.

Die psychologischen Momente im Lehrverfahren.

1. Die allgemeinen Aufgaben, auf welche die Begriffe Interesse und Fleiß hinweisen, gewinnen eine konkretere Gestalt, wenn man dieselben mit den psychologischen Momenten der Aneignung: Auffassung, Verständnis und Anwendung, in Verbindung bringt. Es ergeben sich alsdann die Imperative: Der Unterricht soll dafür sorgen, daß der Lernende die Lehrinhalte mit Interesse auffasse, daß er deren Verständnis mit Interesse und Fleiß suche und daß er die Anwendung des Erfaßten mit Fleiß vornehme. Den populären Ausdruck dafür gibt das bekannte Sprüchlein: „Paß auf, faß an, denk' nach, schau' zu." Verfolgt man diese Imperative nach Seiten des Lehrobjektes, so führen sie auf Weisungen betreffend die Gestaltung des Lehrinhaltes im einzelnen, wovon wir im § 80 handeln werden; verfolgt man sie nach Seiten des Subjekts, so tritt eine Reihe von psychischen Funktionen: die Aufmerksamkeit, die Apperzeption, das Gedächtnis und die Fertigkeit, hervor, welche wir nunmehr ins Auge fassen.

Die Aufmerksamkeit und die Apperzeption hat mit Rücksicht auf den Unterricht zuerst Herbart untersucht, und wir knüpfen an seine Aufstellungen um so lieber an, als dieselben des nominalistischen Charakters, den sie an sich tragen, durch einige Veränderungen entkleidet und dadurch unserer Grundauffassung konformiert werden können.

Die Aufmerksamkeit ist nach Herbart „die Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen"[3]); die Schüler sind aufmerksam, wenn „ihre Vorstellungen dem Unterrichte frei steigend entgegenkommen", welcher alsdann ihr Interesse für sich hat[4]). Das Aufmerken ist teils ein primitives oder ursprüngliches, teils ein apperzipierendes; das letztere geschieht vermöge der schon vorhandenen Vorstellungen, „welche aus dem Innern hervorbrechen, um sich mit dem Gleichartigen, was sich eben darbietet, zu vereinigen"[5]). Die Apperzeption im allgemeinen beruht darauf, daß Vor-

---

[1]) Oben § 36, 2. — [2]) Oben § 37, 2. — [3]) Pädag. Schriften II, S. 538, vgl. das. S. 399 f. — [4]) Das. S. 539. — [5]) Das. S. 541.

stellungen, welche eben in das Bewußtsein eintreten, in ältere Vorstellungsreihen und -massen eingreifen, wobei jene von diesen aufgenommen und angeeignet werden [1]).

An Herbarts Aufstellungen modifizieren wir zunächst die Bestimmung des durch das Aufmerken zu gewinnenden Zuwachses, als welchen wir nicht ein Vorstellen, sondern ein Wissen, Können, Erkennen, überhaupt einen geistigen Inhalt bezeichnen; ferner betrachten wir als Subjekt des Aufmerkens und Apperzipierens nicht Vorstellungen, sondern den Geist, der sich der reproduzierten Vorstellungen als Mittel bedient. Insoweit greifen wir auf den älteren Sprachgebrauch zurück, wonach Apperzeption die Zusammenfassung aller psychischen Akte im Selbstbewußtsein bedeutet; allein wir möchten ihn dem Herbartschen darin annähern, daß wir — zugleich der Bildung des Wortes entsprechend — die Apperzeption in das Dazuauffassen, d. i. das Zusammenwirken der Aufnahme und der Reproduktion von geistigen Inhalten, setzen, ein Verhältnis, für welches die Didaktik eines Kunstausdruckes unumgänglich bedarf.

2. Das primitive Aufmerken hängt nach Herbart in erster Linie ab von der Stärke der Wahrnehmung; doch muß ein mittleres Maß der Stärke gesucht werden, weil zu starke Wahrnehmungen die Empfänglichkeit schnell abstumpfen. Hindernisse des Aufmerkens sind einerseits das Vorhandensein von Vorstellungen entgegengesetzter Art in den Köpfen der Schüler, andererseits die Häufung und gleichsam Anstauung von Vorstellungen, welche der Unterricht selbst hervorruft. Daraus erfolgen für den Unterricht vier Weisungen: für Stärke des Eindruckes, vorzugsweise durch sinnliche Wahrnehmung zu sorgen, dabei aber die Empfänglichkeit zu schonen, schädliche Gegensätze der Vorstellungen zu vermeiden und das Gleichgewicht derselben abzuwarten, ehe weitergegangen wird. Als Muster einer Darstellung, welche diesen Rücksichten entspricht, bezeichnet Herbart klassische Schriftsteller, welche „nicht leicht Sprünge machen, aber auch nie ganz still stehen; ihre Darstellung ist ein kaum merkliches, wenigstens immer bequemes Fortschreiten, wobei der nämliche Gedankenfaden lange festgehalten und dennoch allmählich bis zu den stärksten Kontrasten fortgeführt wird" [2]).

Das apperzipierende Aufmerken wird gewonnen, wenn der Unterricht in dem rechten Zusammenhange fortschreitet. „Die Rede muß fortlaufen, wo sie erwartet wird, bis die Erwartungen befriedigt sind, die Lösungen müssen den Aufgaben sichtbar entsprechen, alles muß ineinander greifen." Zu vermeiden sind fremdartige Einmischungen und Schmuck am unrechten Orte, aber auch zu

---

[1]) Lehrbuch zur Psych., § 39 und 40; W. V, S. 32 und 33, vgl. W. VI, S. 201 f. und Pädag. Schriften II, S. 399 f. Vgl. die treffliche Schrift von Karl Lange, „Über Apperzeption", 3. Aufl., Plauen 1889, deren reiches Material man leicht nach den in diesem Paragraphen gegebenen Gesichtspunkten wird ordnen können. — Zu dem Folgenden vgl. des Verfassers Abhandlung: „Was ist Apperzeption und welchen didaktischen Wert hat dieselbe?" in „Aus Hörsaal und Schulstube", S. 140 f., sowie den Vortrag: „Apperzeption und Verständnis" im Bericht des I. Münchener katechetischen Kurses 1905. — [2]) Pädag. Schriften II, S. 539 f. (Umriß, § 75 und 76).

große Einfachheit, weil bei ihr die Apperzeption gleich am Ende ist. „Die Fülle dessen, was sich zusammenfassen läßt, soll man suchen.“ Ferner soll man die Schüler, bevor sie selbst arbeiten, in den Gedankenkreis dessen versetzen, welchem die Arbeit angehört, etwa durch kurze Übersichten dessen, was gelesen oder vorgetragen werden soll [1]). Sowohl das primitive als das apperzipierende Aufmerken sind unwillkürlich, und es steht ihnen das willkürliche, aus dem Vorsatze des Schülers erfließende gegenüber. Dieses ist durch Gewöhnung zu erzielen und wird dadurch verstärkt, daß der Schüler bei allem solchen Lernen, welches anfangs nicht ganz ohne Zwang geschieht, bald seine Fortschritte selbst wahrnimmt; darum „müssen die einzelnen Schritte sehr bestimmt und zweckmäßig angegeben, dabei leicht ausführbar sein und einander langsam folgen; der Unterricht muß hierbei sehr pünktlich, gemessen, ernst und geduldig sein“ [2]).

3. Wir sehen das Aufmerken als ein interessiertes Auffassen an und gewinnen damit für die Einteilung der Aufmerksamkeit noch ein weiteres Prinzip, da das die Auffassung begleitende Interesse entweder ein unmittelbares oder ein mittelbares sein kann. Das erstere haben die Bestimmungen Herbarts im Auge, bei denen vorzugsweise der darstellende Unterricht vorschwebt, auf das mittelbare ist der Unterricht in Fertigkeiten angewiesen, bei welchem das Einzelne für sich meist nichts Anziehendes hat, aber vermöge seiner Anwendbarkeit oder seiner Stellung als Mittel zum Zwecke in die Sphäre des Interesses erhoben werden kann. Es ist eine Hauptregel für den Fertigkeitsunterricht, zu welchem auch die technische Sprachlehre und die praktische Mathematik gehören, das für sich reizlose Einzelne durch Beziehung auf den Kreis seiner Anwendung zum Gegenstande interessierten Aufmerkens zu machen. Die Einführung einer Besprechung oder Übung mit den Worten: „Wir werden das brauchen, das bahnt uns den Weg zu allem Weiteren“, und das zeitweise Durchblickenlassen der Anwendbarkeit des Gegenstandes können die volle Aufmerksamkeit der Schüler für die trockensten Materien gewinnen. Freilich muß die Wendung zum Banausischen fern bleiben, und darf nicht die Gewöhnung begründet werden, bei allem und jedem nach dem Nutzen zu fragen, den es gewährt, wie dies Rousseau als Prinzip proklamierte, dessen Zögling die Fragen: „Wozu dient dies? wozu ist es gut?“ immer bereit haben soll. Was vorschweben soll, ist vorzugsweise die Verwendbarkeit des Gegenstandes für den Fortschritt des Unterrichtes, also sozusagen ein interner, nicht aber ein externer, der Lernarbeit aufgedrängter Nutzen.

Die Apperzeption ist das mittels reproduzierter Vorstellungen vollzogene Ergreifen eines geistigen Inhaltes. Bei jedem Aufnehmen eines solchen Inhaltes werden Vorstellungen reproduziert, bei der Apperzeption aber dienen sie als Mittel oder Hilfen; die hilfreiche Reminiszenz ist das verständlichste Beispiel der Apperzeption. Dieses Ergreifen aber kann nach unserer psychologischen Grundanschauung ein doppeltes sein, entweder ein bloßes Auffassen oder ein durch das Denken vermitteltes Fassen, also Begreifen, Verstehen, ein Unterschied, welcher bei Herbart wegfallen muß, weil dieser das Denken auf das

---

[1]) Päd. Schr. II, S. 542 f. (Umriß, § 77). — [2]) Das. S. 544 (Umriß, § 80).

Vorstellen zurückzuführen sucht und die Apperzeption darum als Mittelstufe verwendet. Für die Technik des Unterrichtes bezeichnet die Apperzeption in Wahrheit eine solche Mittelstufe: die reproduzierende Auffassung stellt sich zwischen die bloße Auffassung und das Verständnis, bei welchem ebenfalls Reproduktionen mitwirken; aber die Kontinuität des geistigen Lebens darf nicht verleiten, die Prinzipien desselben ineinander fließen zu lassen. Wir müssen eine doppelte Apperzeption unterscheiden, eine solche, die das Verständnis vorbereitet, aber noch nicht selbst gewährt, und eine andere, welche zum Verständnisse führt. Bei der ersteren dient ein reproduzierter Inhalt dazu, einem neu auftretenden den Stützpunkt zu geben, ihm gleichsam die Hand zu bieten und Eingang zu gewähren, ihn der Aneignung entgegen zu führen, aber es kommt noch nicht das Verhältnis der Über- und Unterordnung oder sonstiger rationaler Verknüpfung der beiden Inhalte in Betracht. Dies ist bei der zweiten Art der Apperzeption der Fall, bei welcher das Erfassen eines Gegebenen aus dem Sinne, dem Begriffe, dem Grunde — Bestimmungen, welche, wie wir früher[1]) nachgewiesen haben, in letzter Linie zusammenfallen — stattfindet. Die erste Art der Apperzeption macht einen Gegenstand *vorstellig*, die zweite *verständlich*, die erste legt ihn für die Fassungskraft *zurecht*, die zweite gibt ihn derselben zu eigen; die erste nimmt die Apperzeptionshilfen zumeist aus dem *Gesichtskreise* des Lernenden, die zweite aus dem *Wesen der Sache*; die erste verfährt *psychologisch*, die zweite *logisch*.

Beim Vorstelligmachen werden Äquivalente, Ähnlichkeiten, Analogien, Parallelen, Beziehungen, Gegensätze und anderes verwendet; das spezifische Beispiel dafür gibt die Verwendung der Heimat zum Heranziehen des Entlegenen; aber auch der grammatische Unterricht macht die fremden Spracherscheinungen durch Zusammenbringen mit geläufigen vorstellig, der exegetische durch Parallelisieren von Antikem und Modernem usw.

Dagegen gehört die Texterklärung schon zum Verständlichmachen, weil sie auf dem Zusammenhalten von Sinn und Ausdruck, also Zweck und Mittel, Höherem und Niederem beruht. Sie gewährt verbales Verständnis, welchem das reale gegenübersteht, das durch Denkbestimmungen gewonnen wird[2]). Die Erklärung, welche ihm dient, geht teils analytisch vor, teils synthetisch; zu ersterer gehört die Exposition (Angabe der Merkmale eines Begriffes), die Definition (Bestimmung durch den höheren Begriff), die Einreihung in ein System und die Begründung, die entweder eine rationale, oder kausale, oder finale sein kann. Die synthetische Erklärung geht den untergeordneten Begriffen und abhängigen Bestimmungen nach, ihr gehört die Division und die systematische Verzweigung an und ebenso das Aufsuchen der Folgen, Wirkungen, Mittel, — Punkte, auf welche wir bei der Artikulation des Unterrichts zurückkommen[3]).

Der Schüler vollzieht ungleich mehr Apperzeptionen, als der Lehrer veranlaßt, und der letztere muß diese in Rechnung bringen, wenn er nicht dem Fehler verfallen will, zu erklären, was klar ist, zu deuten, was deutlich ist, zu erläutern, was lauter ist. Die Apperzeptionshilfen kann man mit dem Vor-

---

[1]) Oben § 71, 3. — [2]) § 70, 5. — [3]) Unten § 79, 1.

spann vergleichen, den man eben heranzieht, wenn der Weg steiler oder der Wagen schwerer wird, während sonst die vorhandene Zugkraft ausreichen muß. Wahl und Ausmaß der Apperzeptionsmittel bestimmt sich danach, daß das Vorstellen oder Verstehen gelinge; das Augenmerk muß immer bleiben, den Lernenden zu eigenem interessierten und fleißigen Suchen des Verständnisses zu gewinnen.

4. Eine alte Formel, welche man zur Empfehlung einer Lehrmethode anwandte, rühmt, daß man danach cito, tuto, jucunde lernen werde; damit wird nicht so übel ausgedrückt, was der Unterricht zu leisten habe, und dies mit Beziehung auf unsere psychologischen Momente; das jucunde kann man mit dem Interesse und der Aufmerksamkeit in Verbindung bringen, das cito mit der Apperzeption, weil von dieser der sichere und schnelle Schritt des Unterrichtes bedingt ist; das tuto weist dann auf die Befestigung der Lehrinhalte hin, welche ein sicheres Wissen und Können bewirkt. An einem solchen ist der Erfolg des Unterrichtes am leichtesten zu messen, und darum gilt der unreflektierten Auffassung das gedächtnis- und fertigkeitsmäßige Lernen für das Lernen überhaupt. Der ältere Lehrbetrieb hatte hier seine Stärke; schon beim Vorführen des Lehrstoffes wurde auf dessen Einprägung Bedacht genommen durch wiederholtes Vor- und Nachsprechen, auch wohl durch Chorsprechen der Schüler, welches letztere ursprünglich dem Gottesdienste angehört, aber schon im alten Orient in die Schule verpflanzt erscheint und in den Klöstern, wo es bei der Rezitation der Psalmen ganz geläufig war, ohne Frage auch einen Schulbrauch bildete; die Wiederholung gilt als Mutter der Studien, kein Tag soll ohne Schreibübung (linea) sein. In Biographien aus dem Mittelalter wird häufig die tiefe Einprägung des Lehrstoffes in der Jugend beschrieben, so beispielsweise in Eigils Vita Sti Sturmi, bei Pertz' Mon. Germ. II, p. 366, wo es von dem jungen Sturmi heißt: „Psalmis tenaci memoriae traditis, lectionibusque quam plurimis perenni commemoratione firmatis, sacram coepit Christi puer scripturam spirituali intellegere sensu, quatuor evangeliorum Christi mysteria studiosissime curavit addiscere, novum quoque ac vetus testamentum, in quantum sufficiebat, lectionis assiduitate in cordis sui thesaurum recondere curavit; erat quippe, ut scriptum est (Ps. 1, 2), meditatio ejus in lege Domini die ac nocte.“ Bei den Humanisten war die Sprachübung, usus, das Hauptaugenmerk, welches zahlreiche Stellen der Alten einschärften [1]; ihre Würdigung des Gedächtnisses bezeugt der Ausspruch von Vives: Memoria thesaurus eruditionis. Die Pädagogik der Aufklärung bezeichnet eine Wendung: die Bildung des Verstandes, besonders des Urteils, tritt in den Vordergrund, das Können tritt gegen das Wissen zurück, das Üben soll möglichst zwanglos gestaltet, die Gedächtnisarbeit sehr beschränkt werden. Insbesondere gegen den Gedächtniskram kehren sich die Angriffe der Neuerer, und diesen ist nicht mit Unrecht vorgeworfen worden, daß sie „keine Ahnung von

[1]) Cic. pro Rabir. 4, 9. Usus magister est optimus; Caes. Bell. civ. 2, 8. Rerum omnium magister usus. Plin. Ep. 1, 20. Usus magister egregius.

dem Mysterium des Gedächtnisses zu haben, nur ein echoartiges Staargedächtnis, kein geistig-lebendiges Menschengedächtnis zu kennen scheinen" [1]). Bei Pestalozzi kommt das Können und Üben wieder mehr zur Geltung; er nennt „Kenntnisse ohne Fertigkeiten das verhängnisvollste Geschenk des Jahrhunderts" und legt seine Lehrgänge auf Übung der Sprache, des Auges usw. an, versäumt aber auch die Gedächtnisarbeit, welche ihn der formalistische Charakter seiner Methode nicht würdigen ließ. Bei Herbart erhält das Können im Ganzen des Systems keineswegs die ihm gebührende Stellung, allein seine Formalstufen geben der Anwendung ihren Platz, und er setzt Einprägung und Einübung in Beziehung zur Anwendung, womit der richtige Gesichtspunkt nahe gelegt wird [2]).

5. Das Einprägen und Einüben, welche wir zusammen als das Befestigen bezeichnen, soll, soweit es möglich ist, mit dem Anwenden in Verbindung gesetzt werden; Gegenstand der Gedächtnisarbeit und Übung soll vornehmlich das Anwendbare sein, und dieses soll befestigt werden zur Anwendung und durch Anwendung; die Befestigungsstoffe sollen in Anwendungsstoffe umgesetzt werden, und sie sind danach auszuwählen; man lasse lernen, womit etwas zu machen ist, und lasse mit dem Gelernten machen, was tunlich ist. In diesem Umsetzen liegt etwas dem organischen Stoffwechsel Ähnliches und wir konnten in diesem Sinne beim Sprachunterrichte von einem Kreislaufe sprechen, welcher auf diesem Verschränken von Wissen, Können und Ausführen besteht [3]); auch an Rückerts Wort über die Notwendigkeit des Lernens des „recht Begriffenen" können wir hier erinnern: „Lernen mußt du es, sonst kannst du es nicht tun" [4]). Dieser Umsatz ist beim Sprachunterrichte am leichtesten herzustellen und nächst diesem beim mathematischen, weil bei beiden der Lehrgang auch ohne weitblickende Veranstaltung die aufgetretenen Lehrinhalte von selbst reproduziert und zu anderen und anderen Einheiten, Reihen, Aufgaben verknüpft; es ist hier nicht schwer, Anwendbares darzubieten und Dargebotenes anzuwenden, obwohl die Verstöße gegen dies Prinzip, welche man vielfach findet, nahelegen, daß auch hier eine gewisse Umsicht nötig ist. Bei den übrigen Disziplinen ist das Anwenden des Gelernten ein minder vielseitiges; erweitert wird seine Sphäre, wenn der Stoff in innerlichem Zusammenhange behandelt wird, also bei organisch-genetischem Verfahren (§ 72), und wenn der Wechselbeziehung der Lehrfächer Genüge geleistet wird (§ 66). Es macht in diesem Betrachte viel aus, ob ein Verkehr zwischen den Disziplinen des Unterrichtes besteht oder nicht, denn ein solcher gibt zur Anwendung des Gelernten nach verschiedenen Richtungen Gelegenheit; Sprachkenntnisse finden in der Geschichte, historisches Wissen bei der Lektüre, beide bei den Realien, Humaniora und Realien bei der Philosophie Anwendung usw.

Was sich voraussichtlich durch Anwendung befestigen wird, braucht nicht eingeprägt zu werden, und insofern beschränkt die Rücksichtnahme auf die Anwendung die Gedächtnisarbeit, aber in anderem Betrachte schärft sie dieselbe ein: Was bereit liegen muß, damit die Anwendung

---

[1]) K. v. Raumer, „Geschichte der Pädagogik", II, S. 6 — [2]) Päd. Schr. II, S. 546 (Umriß, § 82, 2). Oben § 70, 4. — [3]) Oben § 66, 3. — [4]) Oben § 70, 3.

in Gang komme, muß gut eingeprägt sein. Von diesem Gesichtspunkte sollte eine strenge Sichtung des Lehrstoffes zumal für die Anfänger stattfinden; dankenswert hat Perthes in seiner Reform des Lateinunterrichtes bei der Gewinnung der copia vocabulorum einen „Wahrnehmungsstoff", dessen Einprägung von selbst erfolgt, und einen Gedächtnisstoff, welcher memoriter zu bewältigen ist, unterschieden. Bei Elementen, welche sich häufig wiederholen, kann die Befestigung dem psychischen Mechanismus überlassen bleiben; bei seltenerer Wiederkehr empfiehlt es sich, auf das erste Vorkommen zu rekurrieren. Die rekurrierende Repetition geht von einem bestimmten Anlaß aus und ruft seinetwegen kleinere Partien zurück, und darin liegt ihre Verwandtschaft mit der Anwendung, welche Späteres mit Früherem verknüpft. Sie veranlaßt Nachschlagen, Wiederlesen, auch wohl Aufschreiben des betreffenden Gegenstandes. Sie muß immer bereit sein, schadhafte Stellen des Gedächtnisvorrates auszubessern, während die Repetition im ganzen größere Partien revidiert und auffrischt. Das Wachen über den geistigen Besitzstand des Schülers ist eine unerläßliche Pflicht des Lehrers, welche freilich weniger anziehend erscheint als der Lehrvortrag; in Wahrheit aber ist es doch auch eine lohnende Aufgabe, den Kern wohlgeordneter Kenntnisse in seiner geschlossenen Gestalt vor Zersetzung zu bewahren; sie hat Milton gewürdigt, wenn er in seiner Schrift über Erziehung den Lehrer ermahnt, durch stetiges Fortschreiten und geeignetes Zurückgreifen dem Schüler ein Ganzes von Wissen zu geben, „so vollkommen, fest und wohlgefügt, wie die Schlachtordnung einer römischen Legion".

Auf andere Formen der Repetition werden wir zurückkommen, wenn die Gestaltung des Lehrstoffes für den Zweck der Einprägung zu erwägen sein wird (§ 80).

6. Was die Repetition bei den Kenntnissen, das ist die Übung bei den Fertigkeiten; das Sprichwort: „Übung macht den Meister" ist das Gegenstück von dem Schulspruche von der Wiederholung als der Mutter der Studien. Auch hier ist die Anwendung der willkommenste Beziehungspunkt, das Ausüben das verständlichste Ziel des Einübens. In diesem Sinne bezeichneten die alten Schulsprüche das Lehren als den Abschluß [1]), weil die natürlichste Anwendung des Lernens, und schuf der alte Schulbrauch in Aufführungen, „Akademien" u. a. Gelegenheit zur Betätigung der Fertigkeit [2]). Wie die Gedächtnisarbeit, erfordert das Üben Zeit und Kraft; es wird erleichtert durch langsam ansteigende Lehrgänge, welche den Darstellungstrieb in ihren Dienst zu nehmen wissen; derartige hat Goethe im Sinne, wenn er im „Lehrbrief der Kunst" sagt: „Aller Anfang ist heiter, die Schwelle ist der Platz der Erwartung; der Knabe staunt, der Eindruck bestimmt ihn; er lernt spielend, der Ernst überrascht ihn." Der Unterricht muß sorgen, daß leichte Aufgaben gut und ganz gelöst werden und daß nicht unreife Früchte zur Verstiegenheit reizen; aber er soll auch niemals aus dem Bannkreise der großen Muster heraustreten; er soll zur Beherrschung des Mechanischen führen, aber durchgeistigtes Können als Ziel im Auge behalten. Der rechte Lehrer der Fertigkeit muß etwas vom Künstler

---

[1]) Oben § 70, 3. — [2]) § 76, 5.

haben, um nicht bloß anweisen und verbessern, sondern das Rechte hinstellen zu können.

§ 79.

Die logischen Momente im Lehrverfahren.

1. Wie für die Formgebung, so bildet auch für das Lehrverfahren die Zerlegung und Zusammensetzung der Lehrinhalte ein wichtiges Augenmerk; wenn der Lehrgang die Analyse und Synthese auf ein größeres Ganzes anwendet, so ist es Sache des Lehrers, im einzelnen damit zu operieren und bei Erkenntniselementen die Denkbewegung vom Besonderen zum Allgemeinen und vom Allgemeinen zum Besonderen, bei Darstellungselementen die vom Ausdrucke zum Sinne und vom Sinne zum Ausdrucke in Gang zu setzen und zu lenken. Auf das Verfahren mit Darstellungsmitteln, insbesondere den sprachlichen, werden wir bei der Besprechung der Exegese eingehen (§ 83), und es ist hier nur von dem Verfahren mit den logischen Elementen zu handeln.

Diejenige Synthese, welche das Lehrverfahren vorzugsweise vorzunehmen hat, ist die Belegung eines abstrakten Inhaltes durch einen konkreten, wenn möglich durch eine Anschauung, und ihr entspricht die Analyse, welche in der denkenden, sei es abstrahierenden, generalisierenden oder begründenden, Bearbeitung eines konkreten Inhaltes besteht. So erscheinen Anschauung und Denken als die Endpunkte jener beiden Bewegungen, und auf der Linie, welche sie verbindet, bewegt sich ein guter Teil des gesamten Unterrichtes.

Anschauung und Denken sind aufeinander angewiesen, die Begriffsbildung bedarf des aus der Anschauung stammenden Gemeinbildes als ihrer Unterlage; die mittels des Wortes geschehende Begriffsübertragung bedarf des Beleges durch Anschauungen, um nicht mit leeren Zeichen zu arbeiten; andererseits aber muß vom Anschauen zum Denken fortgeschritten werden, wenn in der Erscheinung das Wesen ergriffen werden soll. In diesem Sinne findet der Ausspruch Kants Anwendung: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“ [1]); nur muß der Kantsche Irrtum fernbleiben, daß das Erkennen an den Stoff aus der sinnlichen Anschauung gebunden und der Gedanke des Übersinnlichen leer sei. Anschauung und Begriff, Konkretes und Abstraktes dienen sich gegenseitig als Apperzeptionsmittel; durch das Konkrete wird das Abstrakte vorstellig, mittels des Abstrakten wird das Konkrete begriffen. Im Unterrichte gilt es gleich sehr, wie Herbart in einer Jugendschrift treffend sagt: den Geist beim Sinne zu fassen, wie andererseits den Sinn beim Geiste zu fassen [2]); der Vorschrift, den Gedanken anschaulich zu gestalten, steht die andere zur Seite, die Anschauung gedanklich zu verarbeiten. Um Erkenntnisse zu gewinnen, muß man sehen, denn das Erkennen ist wie das Kennen auf äußere Eindrücke als ihren Ausgangspunkt angewiesen; aber es gilt auch umgekehrt: durch Erkenntniserwerb lernt man sehen; „Was man weiß, sieht man erst“, sagt Goethe, „denn wie derjenige, der ein

---

[1]) Kritik der reinen Vernunft. Idee einer transzendentalen Logik I. — [2]) Päd. Schr. I, S. 117 †† und 118 †.

kurzes Gesicht hat, einen Gegenstand besser sieht, von dem er sich wieder entfernt, als einen, dem er sich erst nähert, weil ihm das geistige Gesicht nunmehr zu Hilfe kommt, so liegt eigentlich in der Erkenntnis die Vollendung des Anschauens" [1]). Die Anschauung ist lebhaft und belebend, sinnliche Eindrücke sind stark und haben Ton, sie vermitteln den Verkehr der erkennenden Funktion mit der begehrenden, aber „ohne Allgemeines würde es keine Erkenntnis geben, wir würden nur blind von den Dingen zurecht gestoßen werden; durch das Allgemeine beherrschen wird das Einzelne" [2]).

Bei dieser Verschränkung des sinnlichen und des gedanklichen Elements läßt sich nicht schlechthin vorschreiben, welches im Unterrichte den Vortritt haben solle; doch gilt a potiori die Regel: Vom Konkreten zum Abstrakten, von der Anschauung zum Begriffe. Sie schließt sich an den Gang der Erkenntnis an, welche vom Sinnlichen beginnt, und sie wiederholt die ersten beiden Glieder der Reihe: Aufnehmen, geistig Durchdringen, Anwenden, oder der gleichgeltenden: empirisch, rational, technisch [3]). Allein so gewiß der analytische Weg den synthetischen neben sich hat, kann auch das Abstrakte den Ausgangspunkt bilden und in den vielen Fällen, wo der Schüler durch das Wort schon einen Begriff des Gegenstandes hat, kann mit diesem begonnen und zu dessen Erfüllung oder Ergänzung durch die Anschauung vorgeschritten werden. Es kann selbst das Konkrete den Schlußpunkt bilden, und die logische Bearbeitung nur ein Mittel sein, die Anschauung zu reifen und zu vertiefen, wie dies beim naturgeschichtlichen Unterrichte der Fall ist, insofern derselbe das Auge für die Natur, den Natursinn zu bilden hat [4]).

2. In den verschiedenen Disziplinen nimmt das Verhältnis von Konkretem und Abstraktem verschiedene Gestalt an. In der Grammatik tritt es als das Verhältnis von Regel und Beispiel, d. i. von Sprachgesetz und Spracherscheinung auf. Das Beispiel ist leichter aufzufassen, es haftet besser, es dient bei der Anwendung als Muster und legt analoge Bildungen nahe; darum will es Komensky durchgängig der Regel voranschicken, „da das Licht dem vorausgehen soll, was es zu beleuchten bestimmt ist" [5]). Dem Beispiele gegenüber erscheint die Regel trocken und schmacklos, allein ihr Wert ist darum doch nicht gering; sie läßt ganze Klassen von Erscheinungen beherrschen, führt sie, wenigstens teilweise, auf ihren Grund zurück und macht sie darum im eigentlichen Sinne verstehen; sie gibt der Anwendung zwar keine Muster, aber eine Richtschnur, sie veranlaßt, einen Schluß zu bilden, welcher höher steht als die Analogie; ihr Vortritt ermöglicht es, daß der Schüler selbst Beispiele bilde, also heuristisch mitarbeite. Die Vorteile beider Momente werden erreicht, wenn den sorgfältig gefaßten Regeln Musterbeispiele beigegeben werden, welche dem Gedächtnisse einzuverleiben sind, während die Regeln nicht memoriert, sondern nur gemerkt werden mögen.

Der onomatische Sprachunterricht hat mit Anschauung und Begriff noch in anderer Weise zu rechnen. Die Wörter, die er einzuprägen hat, sind ein

[1]) Werke, Ausgabe letzter Hand, Bändchen 38, S. 12. — [2]) Trendelenburg, Erläuterungen zu den Elementen der aristot. Logik, 1861 zu § 6. Vgl. des Verfassers Logik § 3. — [3]) Oben § 70, 3. — [4]) § 58, 2. — [5]) Did. magn. 16, 18.

Abstraktes, dem die Sachvorstellungen als Konkretes entsprechen, und es ist für das Merken nicht gleichgültig, mit welcher Lebhaftigkeit diese Sachvorstellungen reproduziert werden. Die Vokabel aquila haftet besser, wenn sie an die Anschauung des Adlers, als wenn sie nur an das deutsche Wort, bei welchem die Sachvorstellung leiser mitschwingt, angeknüpft wird. Dieser Umstand gab Komensky den Antrieb, die Janua zum Orbis pictus zu machen, der für das Vokabellernen ein zweckmäßiges Lehrmittel war. Im einzelnen läßt sich vielfach nach dem gleichen Prinzip vorgehen; die Vokabeln für die Teile der Rüstung der homerischen Helden werden leicht und dauernd gemerkt, wenn sie an eine Zeichnung derselben angeknüpft werden; an Bilder lassen sich am besten die ersten Übungen im Sprechen einer fremden lebenden Sprache anlehnen, in welchem Punkte die Philanthropinisten einmal das Richtige trafen und nachahmenswert sind, nur daß man in der Wahl der Bilder zweckmäßiger verfahren kann.

Was in der Grammatik Regel und Beispiel, das ist in der Mathematik Lehrsatz und Exempel und es gilt hier Ähnliches wie dort. Aber in der Mathematik ist die Bedeutung des Allgemeinen noch größer als in der Grammatik; wenn der Schüler eine Sprachform nach Analogie einer anderen, anstatt nach der Regel bildet, so ist das ungrammatisch, aber nicht sprachwidrig, dagegen, wenn er eine Aufgabe nach der Schablone einer anderen löst, anstatt nach ihrem Gesetze, so umgeht er den Zweck, um deswillen die Aufgaben gestellt sind. Vermittelnd tritt bei der Mathematik zwischen das Abstrakte und das Konkrete das Schema, in der Arithmetik die Formel, in der Geometrie die Figur. Die Formel ist leichter gemerkt als der Lehrsatz in Worten und ist doch dessen Äquivalent; die Figur ist anschaulich und drückt doch allgemeine Sätze aus; von ihr kann in vielen Fällen zur Veranschaulichung von Größen überhaupt Gebrauch gemacht werden, und man muß in diesem Betracht den Alten nachahmen, welche Zahlenverhältnisse sinnig konstruktiv darzustellen pflegten [1]).

Was in der Mathematik mit Sorgfalt veranschaulicht werden muß, sind die sachlichen Verhältnisse, auf welche die Rechnung angewandt werden soll. Sie sind, wenn nötig, ganz von dieser getrennt durchzunehmen und dem Schüler geläufig zu machen, damit die Anwendung der mathematischen Sätze nicht im Stoffe Hindernisse vorfinde. Die Schüler müssen mit Verzinsung, Rabatt, Diskonto usw. bekannt sein, ehe sie die einschlägigen Rechnungen vornehmen, und müssen unterscheiden lernen, was dabei kaufmännisch und was mathematisch ist.

3. In der Philosophie sind die verschiedenen Formen, in denen das Konkrete und Abstrakte auftreten können, selbst der Gegenstand der Betrachtung, zugleich aber ein methodischer Fingerzeig. Der Unterricht in der Logik muß reich an inhaltsvollen und zugleich mannigfaltigen Beispielen sein. In diesem Punkte lag die Schwäche des älteren Unterrichtes, der mit seinen Prämissen über die Sterblichkeit aller Menschen und die des Gajus speziell sich

---

[1]) Oben § 74, 3 und unten § 86.

der Geschmacklosigkeit schuldig machte; er hat das Witzwort hervorgerufen, Aristoteles' Logik sei die beste, weil er so gescheit sei, keine Beispiele zu bringen. Die Lehrbücher von Drobisch, Überweg und die Erläuterungen Trendelenburgs haben den rechten Weg der Veranschaulichung logischer Lehren durch angemessene Belege angebahnt.

Der Religionsunterricht hat an der Heiligen Schrift selbst das Vorbild der weisen Verbindung des Konkreten und Abstrakten. Das Gleichnis gibt der Lehre Körper, ohne sie zu materialisieren, da es vielmehr antreibt, nach der Seele dieses Körpers zu suchen; die Parabel nimmt ihre Bilder aus dem gemeinen Gesichtskreise, wodurch es geschieht, daß einerseits die versinnbildeten Gebote und Wahrheiten die größte Verständlichkeit erhalten, und andererseits die himmlische Lehre in das Alltagsleben verzweigt wird; jedes Symbol oder Zeichen des Heiligen bindet einen übergreifenden Inhalt an eine sinnliche Form. Ein Verhältnis gegenseitiger Unterstützung besteht zwischen dem historischen und systematischen Zweige der Religionslehre; jener gibt diesem die Belege, und dieser erschließt den Sinn der Tatsachen; die Gebote und Lehren sind darum zu illustrieren durch biblische Erzählungen, und der Lehrgehalt der Erzählungen ist in begleitende Bibelsprüche zusammenzufassen, und ein ähnliches Vorgehen liegt für die Geschichte der Heiligen nahe [1]).

Der Geschichtsunterricht hat es mit Konkretem zu tun, aber er kann es nicht vermeiden, dasselbe in Ausdrücken darzustellen, welche vieles zusammenfassen und darum der Anschaulichkeit entbehren. Kriegführung, Verfassungswechsel, Revolution und Restauration u. a. sind der Jugend wenig vorstellig, geschweige denn anschaulich; sie werden es einigermaßen, wenn die Darstellung ins Detail geht, womit aber doch wieder Maß zu halten ist. Es gilt das rechte Verhältnis von Detail und Abriß zu treffen und das ist eine Hauptaufgabe dieses Unterrichtszweiges. Man hat das anschauliche Element der Geschichte in den Personen finden wollen und darum die biographische Darstellung als die elementarste angesehen. Davor sollte schon der Umstand warnen, daß die Biographie überall eine spät entwickelte Form der Geschichtsschreibung ist und bei der mehr oder weniger künstlichen Gruppierung der Tatsachen um Personen, die sie vornimmt, füglich auch sein muß; sie liegt von allen Formen der Historik dem Epos am fernsten und gerade das Epische ist das Ursprüngliche und dasjenige, was hier Abhilfe schafft. Beim Epos und der ihm verwandten naiven Geschichtsschreibung ist das Detail zu finden, welches hier das anschauliche, konkrete Element vertritt. Die Erzählung muß sich an die Quellen anschließen und sorgen, daß die lebhaften Farben derselben wenigstens partienweise gewahrt bleiben, was das unvermeidliche Grau des Abrisses wohltuend unterbricht [2]). Außerdem vertreten Abbildungen das anschauliche Element, und in dieser Richtung sind wir jetzt so reich ausgestattet, daß schon die Mahnung an der Stelle ist, lieber weniger Bilder heranzuziehen, aber möglichst auszunutzen, als durch zu viel zu zerstreuen. Häufig hat eine Zeichnung, welche der

[1]) Vgl. die oben S. 466[1] zitierte Abhandlung des Verfassers. — [2]) Vgl. des Verfassers Schrift: „Der elementare Geschichtsunterricht“, 1872.

Lehrer vor den Augen der Schüler entstehen läßt, mehr veranschaulichende Kraft als eine fertige Abbildung; das Handhaben der Kreide ist kein geringes Kunstmittel der Geschichtsdarstellung. — Es gilt aber beim Geschichtsunterrichte neben der Veranschaulichung auch auf das Herausarbeiten von Generalisationen Bedacht zu nehmen. Er hat dem Lernenden Vorstellungen von öffentlichem Leben und Kulturverhältnissen aller Art zu geben und diese durch vergleichende Behandlung zu Begriffen zu erheben [1]). Auch die Geschichte ist schließlich eine Denkschule und die Alten nannten sie ehrend die „Mutterstadt der Philosophie".

4. Wie der geographische Unterricht lehren soll, die Landkarte anzuschauen, auszufragen, und zur Gewinnung geographischer Begriffe zu verwenden, ist früher besprochen worden [2]); auch hier gilt es zu zeigen, ohne zu zerstreuen, denken zu lehren, ohne trocken zu werden. Notwendig ist, daß der Lehrer über ein gewisses Kapital von Anschauungen verfüge; wer Weltkunde lehren will, muß etwas von der Welt gesehen haben, nicht gerade daß er „vieler Menschen Städte und Sinnesart erkannt" haben müßte, aber er soll gewandert sein, was ja unsere Vorfahren sogar vom Handwerker verlangten; nicht wie weit sich die Autopsie ausdehnt, ist dabei das Entscheidende, sondern wie sie ausgenutzt wird. Riehls „Wanderbuch" ist auch ein Hilfsmittel für die Ausbildung von Lehrern der Geographie.

In der Naturgeschichte erscheint der Gegensatz von Konkretem und Abstraktem als der von Exemplar und Art, in der Naturlehre als der von Tatsache und Ursache, Erscheinung und Gesetz, Experiment und Erklärung. Bei aller Naturkunde ist nicht bloß die Verwendung der Anschauung geboten, sondern ein gewisses Einleben in dieselbe erforderlich, und dennoch ist ein breites Ausladen des sinnlichen Elementes auf Kosten des gedanklichen nachteilig. Baco von Verulam hat witzig die bloßen Empiriker mit den sammelnden Ameisen, die rationalen Philosophen mit den ihr Gewebe aus sich selbst schöpfenden Spinnen und die rechten Forscher mit den sammelnden und umbildenden Bienen verglichen [3]); aber in den Proben, die er für seine Methode beibringt, verfällt er dem Fehler des bloßen Zusammentragens von Instanzen nach Ameisenart [4]), wofür er mit Recht von Liebig getadelt worden ist, der darin gerade das Widerspiel der experimentellen Naturforschung erblickt, die sich vielmehr in den Bahnen der aristotelischen Induktion bewege [5]). Diese geht auf einen bestimmten Fall ein und unterzieht ihn eindringender Untersuchung, was weit mehr an die Art erinnert, wie bei Aristoteles der tätige Verstand das Gemeinbild verarbeitet und zum Begriffe stempelt, als an die baconische Instanzenmethode; wenn ferner die Naturforschung Hypothesen verwendet, welchen sie netzartig ausgebreitete Folgerungen abgewinnt, so ahmt sie darin der Spinne mit Recht nach, deren luftige Gewebe Baco verspottet. Den Fehler des letzteren teilt der Enzyklopädismus des 17. Jahrhunderts, der sich mehr im Aufhäufen des empirischen Stoffes als in

[1]) Oben § 56, 3. — [2]) § 76, 8. — [3]) Nov. Org. I, Aph. 95. — [4]) Ib. II, Aph. 11—20. — [5]) Über B. v. V. und die Methode der Naturforschung, 1863; vgl. Geschichte des Idealismus II, § 84, 5 und Logik § 19, 3.

der Vertiefung in das Sinnlichgegebene gefällt; derart ist Komenskys Orbis pictus, welcher unter der Devise der Anschauung, Autopsie, „Okularinspektion" alles bildlich Darstellbare zusammenträgt, aber nirgend eine Anschauung reifen läßt. Zu dem gleichen Fehler neigt auch unser naturkundlicher Unterricht, der doch in der Methode der Naturwissenschaft ein Korrektiv finden könnte, falls er das der Didaktik verschmähte. Pflege, Ausnutzung und gedankliche Verarbeitung der Anschauung sind umgekehrt proportioniert mit der Dicke der Lehrbücher und der Masse der Lehrapparate.

§ 80.

Die Artikulation der Lehrinhalte.

1. Wenn wir als die Aufgabe des Lehrplanes die Organisation des Bildungsinhaltes bezeichneten, wenn wir als Prinzip des Lehrganges oder der Formgebung die organisch-genetische Gliederung des Stoffes hinstellten und wenn wir nunmehr dem Lehrverfahren oder der Technik die Artikulation der einzelnen Lehrinhalte zuweisen, so ist es immer dasselbe Bild, welches zur Formulierung dieser Bestimmungen dient; der Inhalt des Lehrens wird aufgefaßt als ein ζῶον, ein Organismus, ein Ganzes, welches Haupt und Glieder, Leib und Seele hat. Die davon entlehnten Bezeichnungen sind in die Sprache übergegangen und werden auch in der Wissenschaft angewandt, gleichviel ob die Grundanschauung organisch oder atomistisch ist; so kann auch Herbart von Gliedern des Interesses, von Ästen des Lehrstoffes, von Artikulation des Unterrichtes sprechen, obwohl sein System von geistigen Organismen nichts weiß und nichts wissen kann. Nach der organischen Weltanschauung aber ist die Analogie, auf welcher jene sprachlichen Ausdrücke beruhen, tiefer in der Sache begründet; die Benennung ist hier φύσει, Wiedergabe eines wirklichen Bestandes, nicht bloß θέσει, konventionell angenommen. Die Aufgaben, welche wir mit geringer Veränderung des Ausdruckes formulierten, gehen alle auf die eine zurück: Aller Unterricht sorge im ganzen und im einzelnen, im großen und im kleinen dafür, daß sein Stoff, der Natur des menschlichen Geistes entsprechend, durch zweckbestimmte Entfaltung und durch Wechselbeziehung zwischen dem Ganzen und den Teilen ein Analogon des lebenden Wesens bilde. Bei jedem der hier in Rede stehenden Untersuchungskreise fällt aber das Gewicht auf ein anderes Moment dieser Analogie. Beim Lehrplan ist das Augenmerk das Zusammenstimmen des mannigfaltigen Stoffes und dessen Beherrschung und Belebung durch das leitende Prinzip als die Seele; beim Lehrgange ist das Wesentliche das innere Bezogensein der Momente und der zeugende Fortschritt; beim Lehrverfahren, welches mit den kleineren und kleinsten didaktischen Einheiten zu tun hat, beschränkt sich die geforderte Analogie mit dem Organischen auf die Vorschrift, daß sich der Stoff aus gleichartigen Teilen zu einem zusammenhängenden Ganzen zusammensetze, und das ist es, was wir als Artikulation der Lehrinhalte bezeichnen.

Ein Lehrinhalt ist artikuliert, wenn er eine Reihenfolge unterscheidbarer, zu einer Einheit verbundener Punkte enthält. Laufen seine Teile ineinander,

so ist die Auffassung verschwommen, stehen sie unvermittelt nebeneinander, so verliert man eines über dem anderen; ein Lehrinhalt bedarf daher ebenso sehr der richtigen Teilstriche als der zusammenhaltenden Klammern; er hat die günstigste Struktur, wenn er deutlich abgesetzte und auf ein Ganzes hinweisende Glieder zeigt.

2. Eine nähere Bestimmung der Aufgabe der Artikulation erhält man, wenn man sie auf die Momente oder Stufen der Aneignung bezieht [1]), und es zeigt sich alsdann, daß jedes dieser Momente auf eine andere Seite der Aufgabe hinweist. Für die Auffassung und die ihr auf seiten des Lehrers entsprechende Darstellung kommt es zumeist auf die Deutlichkeit an, mit der die Teile oder Punkte des Lehrinhaltes unterschieden werden; für das Verständnis und die Erklärung oder Entwickelung ist das Wesentliche die Übersichtlichkeit, mit der alle Punkte nach Art eines Systems zusammengesetzt werden, um ihre Wechselbeziehung zu zeigen; für das Behalten und Einprägen wird am besten durch kurze Reihen mit fest assoziierten Gliedern gesorgt; für das Üben endlich durch ein Material, welches aus beweglichen Elementen besteht, die sich anders und anders kombinieren lassen. Somit erscheinen Deutlichkeit, systematische Übersichtlichkeit, Assoziation und Kombinierbarkeit als die spezielleren, aus der Aufgabe der Artikulation erfließenden Weisungen. Diese Momente kommen der von Herbart aufgestellten Reihe: Klarheit, Assoziation, System, Methode nahe, auf welche Ziller die sogenannten formalen Stufen begründet hat [2]); aber abweichend ist einerseits unsere Ableitung und andererseits im einzelnen die Fassung und Stellung des Begriffes Assoziation, unter dem Herbart die mannigfaltige Verknüpfung der Elemente versteht, die wir der Kombination und dem Üben zuweisen, während wir bei dem Namen Assoziation die das Merken erleichternden festen Verknüpfungen im Auge haben, auf die Herbart bei der Aufstellung seiner Reihe nicht Rücksicht nimmt.

Die Deutlichkeit hat schon für die alte Lehrweisheit ein Augenmerk gebildet, wie der Schulspruch: Qui bene distinguit, bene docet zeigt; auch Horaz' Wort vom lucidus ordo, der lichtvollen Anordnung [3]), wurde vielfach dem Lehrer zur Richtschnur gegeben. Das Distinguieren verhindert durch Abscheidung das Zusammenfließen und durch Aufweisung von Merkzeichen das Verwechseln der Punkte eines Lehrinhaltes. Es hat sein Maß in dem Umstande, daß für das geistige Auge ähnlich wie für das leibliche eine gewisse Größe des Gegenstandes Bedingung des deutlichen Auffassens ist; ein zu großes und ungegliedertes Ganzes und ebenso ein in zu kleine Teile zerlegtes sind der Auffassung ungünstig. Vor dem zu weit gehenden Zerlegen haben schon die Alten gewarnt, so Seneca mit den Worten: Simile confuso est quicquid usque in pulverem sectum est [4]). Dieser Mißgriff ist bei Pestalozzi anzutreffen, welcher beim Aufsuchen seiner Elemente bis zu solchen vorging, in welchen, wie Schleiermacher sagt, „kein Leben mehr ist", da doch nur „von wirklich lebendigen Elementen aus dem Gesetz der Kontinuität Spielraum zu lassen

---

[1]) Oben § 70, 5. — [2]) Oben § 70, 4. — [3]) Ars poet. 41. — [4]) Ep. 86.

ist, damit alles aus dem Vorhergehenden sich unmittelbar Entwickelnde sich fortführe" [1]). Vor dem anderen Fehler, bei der Abteilung der Sache Gewalt anzutun und anstatt der in dieser liegenden Teilungsgründe willkürliche zu verwenden, warnt Cicero, indem er dem dividere das frangere rem gegenüberstellt [2]). In der Vorschrift der „lichtvollen Anordnung" liegt zunächst, was Horaz damit meint: „Daß jedesmal das gesagt werde, was gesagt werden muß, anderes dagegen aufgehoben werde und für jetzt beiseite bleibe", zugleich aber das Zweite, daß jedes nach seinem Gewichte und seiner Bedeutung zur Geltung komme, der Punkt, auf den das ciceronische res momento quodam atque judicio dispensare atque componere [3]) hinweist. In diesem Betrachte fehlen meist die angehenden Lehrer, daß sie neben dem Lichte nicht den Schatten verwenden, jenes für das Wichtige, diesen für das Minderwichtige; die sorgfältige Disposition der Materien hat hier vor Mißgriffen zu wahren. In der lateinischen Bezeichnung der der Deutlichkeit dienenden Maßregeln: distinguere, dispensare, dispositio kehrt das dis- immer wieder, welches auf das Auseinanderhalten der einzelnen Momente hinweist; das Auseinanderhalten soll aber zum Auseinanderrücken vorschreiten, welches nicht mehr der Unterscheidung, sondern der Entfaltung, evolutio, ἀνάπτυξις, des einzelnen dient [4]). Auch in dieser Richtung fehlen die Anfänger, sie schütten auf einmal aus, was sie zu sagen haben, und lassen die Auffassung des einzelnen nicht reifen; sie geben Samenkörner anstatt der Pflanzen. Wenngleich es falsch wäre, einen Stoff wider seine Natur hinzudehnen, so ist doch ein gewisses Aufquellenlassen desselben erforderlich, wie ja denn auch das Samenkorn quellen muß, um aufzugehen.

3. Die Auffassung geht besser vor sich, wenn der Stoff mit einer gewissen Fülle auftritt, während er sich für das Verständnis und das Behalten um so mehr eignet, je gedrängter und knapper er ist, so daß hier das Gegenteil vom Quellenlassen, das Zusammenpressen, Verdichten an der Stelle ist. Die deutsche Sprache braucht das Wort „ausziehen" in diesem Sinne, wobei wahrscheinlich das Bild der Gewinnung von Säften aus Pflanzen vorschwebt, so daß Auszug so viel wäre als Dekokt, Destillat; die antike Bezeichnung ist mehrsagend, indem sie den organischen Charakter des geistigen Inhaltes ausdrückt; der Auszug heißt der Kopf: caput, κεφάλαιον, der gleichsam den ganzen Körper verdichtet in sich hat; mit einem anderen minder deutlichen Bilde wird in gleichem Sinne τὰ μέγιστα, summa, summarium verwendet. Die Lehrkunst der älteren Zeit hat auf die dem Verständnisse dienende Verdichtung der Lehrinhalte und deren übersichtliche Gestaltung wohl Bedacht genommen.

Hugo von St. Viktor sagt im Liber didascalicus (III, 12): „Man muß stets, was man beim Lernen geteilt hat, um es im Gedächtnisse niederzulegen, zusammenfassen. Zusammenfassen (colligere) heißt das, worüber ausführlicher geschrieben und disputiert worden, auf einen kurzen und gedrängten Hauptinhalt zurückführen (ad summam redigere), welcher von den Alten

---

[1]) Erziehungslehre, herausgegeben von Platz, 1849, S. 422 f. — [2]) De fin. II, 9. — [3]) De or. I, 31. — [4]) Vgl. Logik, § 2: Das diskursive Denken.

epilogus i. e. brevis recapitulatio supradictorum genannt worden ist. Jede Abhandlung hat nämlich einen Hauptzweck (principium), wo die Wahrheit der Sache und die Kraft des Gedankens vereinigt ist, auf den sich dann alles andere leicht beziehen läßt: diesen aufsuchen und betrachten, ist das Zusammenfassen. Die Quelle ist eine, der Bäche sind viele; willst du die Windungen des Laufes (anfractus fluminum) verfolgen, so halte die Quelle im Auge und du hast das Ganze."

Zum Zwecke des Verständnisses muß beiseite gelassen werden, was von Zutat, Beiwerk, Einkleidung nur immer abgestreift werden kann, weil das Verständnis auf das Wesen geht. Die Übersichtlichkeit befördert das Eindringen in das Wesen, wie der schon früher angezogene platonische Ausspruch: *ὁ γὰρ συνοπτικὸς διαλεκτικός*: Überblick gewährt Einblick, besagt. Aber das Verständnis geht zugleich auf den Grund, es fragt nicht bloß nach dem *τί ἐστιν*, sondern auch nach dem *διὰ τί ἐστιν*; und darum liegt ihm an dem Zusammenhange. Es geht auf die innere Assoziation der Materien, während das Gedächtnis sich auch mit der äußeren begnügt [1]). Am willkommensten sind für diesen Zweck auch bei den einzelnen Lehrinhalten organische Einheiten und genetische Reihenfolgen [2]) als diejenigen, welche den straffsten Zusammenhang zeigen. Der Zusammenhang der Lehrinhalte liegt nicht immer auf der Oberfläche, und es ist Sache des Lehrers, die Materien daraufhin anzusehen, auch wohl zu wenden und zu modeln; häufig scheint der Gegenstand nur lose verbundene Momente zu haben, also lediglich der Auffassung und dem Gedächtnis, nicht dem Verständnis Stoff zu bieten; allein schärfer betrachtet und richtig gefaßt, zeigt er innere Verknüpfung, welche nun auch dem Denken Beschäftigung gibt; Beispiele werden die später zu gebenden Lehrproben mehrfach darbieten. — In vielen Fällen wird die Struktur eines Lehrinhaltes erst deutlich, wenn man seine Momente graphisch in Form einer Übersicht, Tabelle, Synopsis, eines *σύστημα* darstellt. Wenn die logische Methodenlehre unter dem Systeme die letzte endgültige Zusammenfassung eines Wissensinhaltes versteht [3]), so hat die didaktische Methodenlehre das Wort in weiterem Sinne zu verwenden und von einem Systeme zu sprechen, wo immer eine Mehrheit von Reihen, die wieder aus einzelnen Momenten oder Punkten bestehen, in Betracht kommt, und sie hat diese durch räumliche Veranschaulichung dem Verständnisse zugänglich zu machen. Das System ist die Form, in welcher der Reinertrag einer Erörterung oder Entwickelung am zweckmäßigsten niedergelegt wird, und es hat für den Lehrer schon während dieser selbst das Augenmerk zu bilden, wodurch der Unterricht an Kürze und Prägnanz namhaft gewinnen kann [4]).

4. Durch knappe, zusammenhängende und übersichtliche Gestaltung eines Lehrinhaltes wird auch dem Behalten und der Einprägung desselben am besten gedient. Die Sprichwörter, welche ja zugleich Merkwörter oder Denk-

---

[1]) Vgl. Logik, § 3 und 4. — [2]) Oben § 72, 1. — [3]) Logik, § 17. — [4]) Eine Probe dafür gibt außer den folgenden Lehrproben des Verfassers Aufsatz „Sternkundliches zur Autorenlektüre" in „Hörsaal und Schulstube", S. 70—80.

sprüche, d. i. Gedenksprüche, sein wollen, sind kurz und in wenigem viel sagend; in rhythmisch-metrischen Zusammenhang brachten die alten Völker vor Erfindung der Schrift ihre Gesetze und sangen sie wie Lieder[1]); in der Verteilung der Gesetze auf verschiedene Tafeln kann man die Absicht erblicken, das Gedächtnis durch Raumvorstellungen zu unterstützen. Aller Memorierstoff muß in *kurze Reihen* zusammengefaßt werden; was man geistig bei sich tragen soll, darf so wenig voluminös sein, wie was man am Leibe trägt. Aus den zu memorierenden Reihen muß ausgeschieden werden, was der Lernende leicht zugeben kann. So war, um ein Beispiel anzuführen, die Art zweckmäßig, wie man im Mittelalter die lateinischen, sogenannten unregelmäßigen Verba lernte, indem man die Perfekta und für sich die anomalen Supina in Merkverse zusammenfaßte, während sich jetzt die Schüler die mit ihrem ganzen Thema auftretenden, viele Seiten erfüllenden Verba, also einen überflüssig voluminösen Stoff, einprägen müssen. Die leoninischen Verse der alten Zeit sind uns zu fremdartig, es lassen sich aber leicht Memorierverse bilden, welche den ganzen Stoff auf ein Blatt zusammendrängen; dann sind beispielsweise für die Bildung der Perfekta auf i bei der zweiten Konjugation die Verse zu merken: cavi, movi — favi, fovi — pavi, vovi — sedi, vidi — prandi, stridi; zur Supinbildung: doctum, sorptum, tostum — mixtum, censum, tentum; für das Perfekt auf ui in der dritten: alui, occului — colui, consului — rapui, strepui — genui, tremui — serui, texui — cubui, messui; für die Supinbildung: fictum, pictum, strictum — fixum, flexum, fluxum — sparsum, mersum; als Anfang der Reihe der reduplizierenden Perfekta lassen sich die Formen geben: pupugi, pependi — tutudi, tetendi — cecīdi, cecīdi usw., Reihen, welche sich, um mit Jean Paul zu reden, von selbst „in die Gehirnrinde einschneiden".

Für Verstandesdinge sind *Merksprüche*, kurze, *formelhafte* Reihen die besten Gedächtnishilfen; besonders kann die mathematische Geographie von solchen guten Gebrauch machen. Bei vielen Materien derselben genügt es nicht, daß die Schüler die Sache verstanden haben, sondern sie müssen sie auch jederzeit exakt reproduzieren können; häufig handelt es sich dabei um ein Entweder—oder, und es müssen alsdann Merkzeichen zur Entscheidung bereit liegen, weil sonst das Raten Platz greift und die Bestimmtheit des Wissens verloren geht. Um einige Beispiele anzuführen: Wenn man nach Osten reist, so fällt auf, daß die Zeit schon vorgeschritten ist, dagegen bei einer Reise in westlicher Richtung zeigen die Uhren des Ortes erst eine frühere Stunde, wenn die unsere eine spätere zeigt; dieses Verhältnis kann durch die Formel ausgedrückt werden: Ost, schon — West, erst; wobei die gleichen Vokale o, o — e, e für das Festliegen der Glieder sorgen. Reist man nach dem Äquator zu, so werden die Parallelkreise des Himmels steiler, es wird heißer, die Tage und Nächte gleichen sich mehr an; nach den Polen zu zeigen sich die entgegengesetzten Erscheinungen: jene Kreise werden schräger, es wird kälter, die Tage oder Nächte werden länger; dieses Verhältnis läßt sich in die Formel bringen: Erd-

---

[1]) Aristot. Probl. XIX, 28.

gleicher steiler, heißer, gleicher [1]) — Polarländer, schräger, kälter, länger, wobei wieder die durchgehenden Vokale dem Gedächtnisse den Anhaltspunkt geben. — Man pflegt die Gestalt des zunehmenden und abnehmenden Mondes an ähnliche Buchstaben zu knüpfen, entweder an die Anfangsbuchstaben von Crescens und Decrescens, wobei aber eine Umkehrung stattfinden muß, die durch luna mentitur gemerkt wird, oder einfacher an die Anfangsbuchstaben von Zunehmend und Abnehmend; diese Assoziation ist ganz nützlich, bleibt aber nur beim Äußerlichen stehen, während es leicht ist, auch den Grund der Mondphasen dazu zu merken: der Mond nimmt zu, weil er in bezug auf die Sonne zurückweicht, er nimmt ab, weil er sich ihr annähert. Will man noch obenein die Zeit des ersten Sichtbarwerdens der betreffenden Phasen merken, so füge man die Glieder zu: der zunehmende Mond erscheint, wenn die Sonne zur Rüste geht, der abnehmende, wenn sie aufgeht [2]).

Formeln und formelhafte Aussprüche, „geflügelte Worte", Sentenzen und Verwandtes sind im Geschichts- und Geographieunterrichte willkommene Hilfen; das Videant consules, das catonische Ceterum censeo usw. sind geläufige Beispiele; weniger wird derartiges für die Geschichte des Mittelalters benutzt, obwohl sich da schönes Material findet, wofür unten in § 82 Beispiele vorkommen werden. Das Interesse dafür wird durch Sammeln geweckt, hier sind die Kollektaneen an der Stelle, die mit Unrecht vernachlässigt werden.

5. Der Zusammenhang, welcher das Verständnis verschafft, sichert zugleich das Behalten, und in diesem Sinne konnte Descartes die Deduktion als die beste Gedächtniskunst bezeichnen [3]); es erleichtert aber das Merken, wenn der innere Zusammenhang zugleich mit einer äußerlichen, geregelten und markierten Abfolge verbunden ist. So kommt z. B. dem Schauspieler, der eine in Reimversen geschriebene Rolle memoriert, viererlei zu gute: der Zusammenhang des Textes, der Rhythmus des Verses, die Symmetrie des Reimes und die Markierung der einzelnen Worte oder Sätze, welche der Akteur unwillkürlich durch die vorausgenommene Verknüpfung mit Bewegungen vornimmt. Es ist sehr alter Lehrbrauch, zum Zwecke des Behaltens einen Zusammenhang künstlich herzustellen, Buchstaben, die gemerkt werden sollen, zu einem Worte zu verbinden, Wörter zu einem Satze, wenn tunlich zu einem Verse; solche voces und versus memoriales begegnen uns allenthalben in den Schulen, und sie sind keineswegs zu verschmähen, vorausgesetzt, daß die äußerliche Verknüpfung, welche sie stiften, durch keine innere ersetzt werden kann. Den Unterschied von occīdere und occĭdere kann man wohl zweckmäßig durch den alten Vers einprägen: Occidit latro, verum sol occidit almus, allein besser ist es, den Grund des Quantitätsunterschiedes zu merken; das Stammwort cado hat den kurzen Vokal, das Kausativum caedo den langen, weil es eine Weiterbildung ist, und dies Ver-

---

[1]) Im mathematischen Sinne genommen, hat der Begriff „gleich" keinen Komparativ; aber der Sprachgebrauch gestattet, die Annäherung an die Gleichheit mit „gleicher werden" zu bezeichnen; auch die Alten bildeten aequalior und ἰσαίτερος. — [2]) Bei Plinius lautet die Formel: Luna semper cum crescit, ortus spectat: cum minuitur, occasus. — [3]) Règles pour la direction de l'esprit. 7. Vgl. Volkmann, „Lehrbuch der Psychologie" I, § 83, Anm. 2.

hältnis bleibt auch bei den Ableitungen. Die einfachste Form der Markierung sind Bewegungsempfindungen; darum prägt das Abschreiben eines Textes denselben ein, aber auch schon das Auf- und Abgehen, selbst das Wackeln mit dem Kopfe oder dem Körper, der alte Schülerbrauch im Orient; es ist sinnreich, den Anfänger im Griechischen zu gewöhnen, beim Aussprechen der griechischen Worte die Akzente mit dem Finger in die Luft zu schreiben. Eine andere Art der Markierung der Glieder einer zu lernenden Reihe geschieht durch deren Assoziation mit Gliedern einer bekannten Reihe; das bekannteste Verfahren derart ist die Einstellung in die Zahlenreihe, wie wir sie bei den Eraniern und Chinesen fanden[1]), und wie sie im Mittelalter in volkstümlichen Sprüchen vorkommt, z. B. „Einmal eins ist Gott der Herr, zwei sind die Tafeln Mosis, drei sind die Patriarchen, vier sind die Evangelisten" usw.[2]); allein jedes Zusammenfassen eines Stoffes in Punkt 1, Punkt 2 usw. benutzt die Zahlenreihe als Gedächtnishilfe. Die Gedächtniskunst hat mit Vorliebe die Einstellung in das Raumschema gepflegt, und schon die antiken Mnemoniker empfehlen es, Vorstellungen mit Örtlichkeiten zu assoziieren; näher liegt der Hinweis auf die Landkarte, welche für geographische und historische Daten aller Art das natürlichste Schema hergibt; so lassen sich z. B. die Daten eines Krieges in den meisten Fällen an Punkte der Karte anknüpfen und wird dadurch Deutlichkeit und Einprägung zugleich erreicht; allein auch kultur- oder literatur-historischen Stoffen leistet die Karte ähnliche Dienste. Tabellen und Systeme dienen außer dem Verständnisse auch dem Behalten, wie denn das vollständig Verstandene am besten gemerkt wird; Beispiele dafür werden die Lehrproben §§ 82, 84 und 86 bringen. Daß auch hier das Übermaß vom Übel ist, kann die im vorigen Jahrhunderte von Hähn erfundene, von Felbiger ausgebildete sogenannte Tabellar- oder Literalmethode zeigen, bei welcher jeder Stoff in die Form einer Tabelle gebracht wurde, ein Verfahren, welches ermüdend wirken muß und den Nutzen der Tabelle am rechten Orte nicht erfahren läßt.

6. Wenn der strengen Gedächtnisarbeit am besten durch feste Assoziationen gedient wird, so wird die zwanglose Einprägung, die wir früher[3]) davon unterschieden haben, am meisten gefördert durch die Wiederkehr des Stoffes in anderen Kombinationen oder mit Variationen, da dies der Ermüdung wehrt, welche das Wiederholen des nämlichen leicht erzeugen kann. Die kombinierende und variierende Repetition stellen sich ergänzend neben die einfache, dasselbe in derselben Weise reproduzierende, und neben die rekurrierende, Gedächtnislücken ausbessernde Repetition. Alle Formen des Repetierens sind nicht zu verwechseln mit dem Examinieren, worauf Herbart mit Recht hingewiesen hat: „Der Examinator will den Stand der Kenntnisse, wie sie nun eben sind, untersuchen, das Repetieren aber geschieht, um das Wissen zu verstärken und zu verbessern; aufs Examen mag immerhin Lob oder Tadel folgen, dem Repetieren ist beides fremdartig"[4]). „Manchmal muß den Schülern freistehen, selbst anzugeben, was zu wiederholen am nötigsten scheine; dadurch übernehmen sie eine

[1]) Oben § 6, 2 und 8, 2. — [2]) Rocholz, „Alemannisches Kinderlied und -spiel", 1857, S. 267 f., wo mehrere Varianten der Reihe angegeben werden. — [3]) Oben § 78, 5. — [4]) Päd. Schr. II, S. 564 (Umriß, § 117).

Art von Verantwortung wegen des übrigen und sind um so mehr aufgefordert, nachzulernen, was fehlte" [1]).

Am günstigsten ist es, wenn der Lehrstoff selbst gewisse anders und anders kombinierte Elemente enthält, so daß der Lehrgang von Haus aus repetitiv ist und das Aufgetretene fortübt. Dies ist bis zu einem gewissen Grade beim Sprachunterrichte der Fall, indem in den Texten Worte, Formen und Konstruktionen immer wiederkehren, und zwar in verschiedenen Verflechtungen, und insofern erhält die Lektüre die grammatische und Wortkenntnis rege und übt durch Anwendung. Etwas Ähnliches zeigt das Rechnen, bei welchem das früher Gelernte und das Spätere stets in Fluß erhalten wird, und keine Stufe dem Einmaleins entwächst. Auch in der eigentlichen Mathematik wird durchgängig auf Früheres zurückgegriffen, und der Aufbau der Wissenschaft läßt ganze Partien mit veränderten Voraussetzungen wiederkehren [2]). Bei den empirischen Disziplinen bedarf es der Nachhilfe, um beim Fortschreiten das Frühere möglichst mitwirken zu lassen. Hier ist die bewegliche Assoziation an ihrer Stelle, welche Ähnlichkeiten aller Art wahrnimmt, um Verschiedenes zusammenzustellen; die Schüler müssen dabei mitarbeiten, Analogien auffinden, Gegensätze feststellen, Reihen bilden, Gruppen gestalten; für den geographischen Unterricht können etwa die Fragen, welche Daniel in seinem Leitfaden einstreut, ein Muster geben.

Auf eine variierende Repetition größerer Partien hat Schrader hingewiesen und ein Beispiel dafür an der Völkerwanderung gegeben, welche, nachdem sie im Unterrichte durchgearbeitet ist, so wiederholt werden soll, daß ein Teil der Schüler die einzelnen wandernden Völker verfolgt, ein anderer angibt, in welcher Reihenfolge die römischen Provinzen von jenen besetzt wurden, ein dritter die Besitzverhältnisse des Römischen Reiches von fünfzig zu fünfzig Jahren beschreibt, ein vierter die Häuptlinge der wandernden Völker ins Auge faßt, ein fünfter die Einwirkung des Christentums in jener Zeit, endlich ein Teil die Einwirkung jener Vorgänge auf die Gestaltung der deutschen Sagenkreise verfolgt [3]). Auch für die Wiederholungslektüre läßt sich mit Vorteil ein veränderter Gesichtspunkt wählen, so daß die Schüler etwa angehalten werden, beim Wiederlesen Stoff zur Beantwortung bestimmter Fragen oder zu Zusammenstellungen mancher Art zu suchen; die neue Apperzeptionsweise läßt dann in gewissem Betrachte die Sache neu erscheinen.

7. Umfassenden Gebrauch macht vom Kombinieren und Variieren der Unterricht in den Fertigkeiten. Der Lese- und Schreibunterricht stellt die Buchstaben anders und anders zusammen und übt die verschiedenen Übergänge; der Musikunterricht tut Ähnliches mit den Tönen, der Zeichenunterricht mit den Linien, der Turnunterricht mit den Bewegungen. Diese Zusammenstellungen kann der Unterricht bis zu einem gewissen Grade nach den Gesetzen der mathematischen Kombination und Variation bestimmen; es tritt hier ein aprioristisches Element in das Lehrverfahren herein, und es hat Reiz, dessen

---

[1]) Päd. Schr. II, S. 567, § 122. — [2]) Oben § 53, 3. — [3]) Erziehungs- und Unterrichtslehre, § 91.

Tragweite zu verfolgen. Herbart betrachtet die kombinatorische Synthesis als die allgemeinste Art der Synthesis[1]; er verlangt, daß das Kombinieren „schlechterdings ein wesentliches Stück eines Lehrzyklus sei“[2], und rechnet es „zu den allerleichtesten und vieles erleichternden Übungen recht eigentlich für Kinder“[3]. Die Anregung dazu kam ihm von Pestalozzi, dessen Lehrgänge, nach dem ABC benannt, diesem auch nachgebildet sind, indem sie nach der Art der Buchstaben die Elemente in Kombinationen von geregelter Abfolge, den „notwendigen Reihenfolgen“, vorlegen[4]. In der Fassung Herbarts ist die kombinatorische Synthesis als ein Problem der Unterrichtslehre zu bezeichnen, allein Pestalozzi überschätzte weitaus ihre Tragweite. Er vernachlässigte über den Elementen, und zwar den Darstellungselementen, den dargestellten Inhalt, hielt die Schüler in endlosen Lautverbindungen fest und verspätete so das Lesen von Worten und Sätzen, ließ sie zu lange Rechtecke und Quadrate vergleichen und nachbilden, ohne ihnen eines der gegebenen Raumgebilde zu erklären. Durch ausschließlich kombinatorisches Vorgehen kann bei Fertigkeiten wohl Herrschaft über die Bewegungen und Assoziationen von Vorstellungen und Bewegungsempfindungen erreicht werden, aber es wird die Beziehung auf den darzustellenden Gegenstand verloren, dessen vollendete Vorstellung ebenfalls ein Moment der Fertigkeit ist, die nur zur Vervollkommnung geführt werden kann durch die immer erneute Rückkehr zu jenem Gegenstande mit der Empfänglichkeit für die Kontrolle seitens desselben.

Bei aller Fertigkeit muß sich der Schüler versuchen: fabricando fit faber; wenn er fehlt, soll ihn, wo es geschehen kann, die Sache zurechtweisen, aber der Lehrer muß ihr Worte geben und sie vertreten, wo sie keine Weisung gibt. Die Korrektur kann in einem bloßen Winke, in der Aufforderung zur Wiederholung bestehen, sie kann aber andererseits ein eigenes Lehrstück darstellen, für welches sich die didaktischen Weisungen im kleinen wiederholen. Die Korrektur kann das Wissen oder das Können berichtigen, sie kann die Auffassung oder das Verständnis oder die Anwendung regeln; es gibt eine Psychologie der Fehler und ihrer Verbesserung, und die Korrektur kann ihren eigenen Bildungsgehalt haben. Zu unterscheiden ist bei der Korrektur ein heuristisches Element, welches auf der Mitwirkung sowohl des Schülers, welcher gefehlt hat, als der Mitschüler beruht. Sie hat ferner ein deiktisches Element: wo immer etwas Sinnlich-anschauliches in Betracht kommt, ist es vor das Auge zu stellen, Wandtafel und Kreide müssen bei jeder Art von Korrektur ihre Stelle haben; oft wird viel Reden dadurch erspart, daß das Richtige hingestellt wird. Die Korrektur hat auch ihr erklärendes Element; in gewissen Fällen müssen die Fehler bis zu ihren Gründen zurück verfolgt werden, damit man sie gleichsam mit den Wurzeln ausheben könne. Die Fehler und ihre Korrektur können den Eifer der Schüler und der Lehrer leicht erlahmen machen; häufen sie sich, so ist dies ein Zeichen, daß im Unterrichte etwas verfehlt wurde, die Selbstkorrektur des Lehrers ist dann mehr an der Stelle als die Razzia auf die Fehler der Schüler.

---

[1] Päd. Schr. I, S. 422. — [2] Das. S. 178. — [3] Das. II, S. 603. — [4] Oben § 71, 6.

Wichtig ist das Präventivverfahren gegen die Fehler, welches allerdings Beobachtung und psychologischen Blick voraussetzt und mit einem gewissen Humor geübt werden will. Die Schüler werden nicht übel zur Vorsicht gemahnt, wenn ihnen der Lehrer etwa bei einer schriftlichen Sprachübung voraussagt: ein Dutzend Arbeiten wird gegen diese und jene Regel verstoßen, noch einmal so viel gegen jene andere Regel; diese und diese Wendung wird nur die Hälfte richtig machen usw.; es müßten recht apathische Schüler sein, welche sich nicht ansetzten, diese Statistik einigermaßen Lügen zu strafen.

8. Die Stufen der Aneignung, nach welchen wir die Artikulation der Lehrinhalte durchführten, sind so allgemeiner Natur, daß sie auf Stoffe verschiedener Art Anwendung finden, daß sich also ein Kanon feststellen lassen muß, der alle einschlägigen Momente vereinigt und dem Lehrer gegenwärtig erhält. Bei jedem Lehrstücke können die Fragen gestellt werden: 1. Was kann für die Auffassung des Gegenstandes geschehen, insbesondere für deren Förderung durch die Deutlichkeit der Darstellung? 2. Was ist für dessen Verständnis zu tun und inwieweit ist es insbesondere durch Übersichtlichkeit der Anordnung zu fördern? 3. Welche Mittel der Einprägung, bestehend in Assoziationen, Merksprüchen, Formeln bieten sich dar? 4. Wie läßt sich die Einübung vornehmen und welche Kombinationen des Stoffes können zu ihrem Zwecke hergestellt werden? Zu 3. und 4. Welche Anwendung des Gegenstandes ist möglich und vermag für die Befestigung den Beziehungspunkt abzugeben? Durch den Umstand, daß kein Lehrstück isoliert auftritt, vielmehr einerseits an ein vorangegangenes anzuschließen und andererseits mit dem Gedankenkreise zu verknüpfen ist, ergibt sich, daß jener Reihe 1. noch ein Glied vorzusetzen ist, eine Vorbereitung, Einführung, Anknüpfung, Überleitung, in welcher das Neue an das Bekannte angeschlossen wird, welches letztere teils die Repetition aufzufrischen, teils die heuristische Besprechung wachzurufen hat; die Reihe muß aber 2. noch ein Glied zugesetzt bekommen, da das Gelernte zugleich in das früher Angeeignete einzureihen, damit zusammenzufassen und wenn möglich auch in den Interessenkreis überzuleiten ist. Modifiziert wird diese Reihe durch den Charakter der Lehrform; sie hat vorzugsweise für den darstellenden Unterricht Geltung, beim erklärenden schieben sich Auffassung und Verständnis ineinander, ein Text muß vorläufig aufgefaßt, dann sein Verständnis gesichert und schließlich eine vervollständigte Auffassung veranlaßt werden; die Deutlichkeit ist alsdann die Norm der einzelnen Erklärungen, die Übersichtlichkeit die der Einführung in das Ganze (darüber unten § 83). Beim entwickelnden Unterrichte fallen vielfach die Sorge für die Auffassung und die für das Verständnis zusammen und es ist von vornherein eine verständnisvolle Auffassung zu erzielen (§ 85). In der Durchführung erleidet der Kanon dadurch Beschränkungen, als nicht bei jedem Lehrstücke alle Punkte zur Anwendung kommen, da die Lehrstücke in vielen Fällen nicht eine abgeschlossene Einheit darstellen, daher einer besonderen Vorbereitung und Einreihung nicht bedürfen, sondern eine solche mit den vorausgehenden oder nachfolgenden teilen; ferner ist nicht immer zur Einübung Gelegenheit, zur Einprägung Veranlassung, zur Anwendung die Möglichkeit vorhanden.

Die Grenzen, innerhalb deren die Stufen der Artikulation der Lehrinhalte zu verwenden sind, gibt Otto Frick treffend mit folgenden Worten an: „So naturgemäß, innerlich begründet und notwendig die unausgesetzte Beachtung der Stufen für jede Unterrichtsstunde ist, und so geeignet sie gerade dafür sich erweisen, dem Anfänger zu rechter Klarheit über den allgemeinen Prozeß der unterrichtlichen Arbeit zu verhelfen und ihn über das unsichere Tasten schneller hinwegzuheben, so wenig wird verlangt, daß in jeder Stunde in gleicher Weise jene Stufen schablonenhaft verwendet werden; vielmehr wird bald die eine, bald die andere Funktion hervor- oder zurücktreten. Selten wird eine Stunde ausreichen, alle Stufen zu durchmessen, und nicht das Stundenmaß bestimmt den Umfang einer rechten didaktischen Einheit, d. h. eines geschlossenen Stoffganzen, sondern eben die Möglichkeit, jenen naturgemäßen Prozeß innerhalb eines Stoffes in fruchtbarer Weise zu durchlaufen“ [1]).

§ 81.

Der darstellende Unterricht.

1. Der darstellende Unterricht gehört dem empirischen Momente der Aneignung zu und verbindet sich insofern mit dem zeigenden Unterrichte, steht dagegen dem erklärenden und entwickelnden gegenüber, welche auf die Vermittelung von Verständnis gerichtet sind, und ebenso dem einprägenden und einübenden, welche die Anwendung zum Beziehungspunkte haben [2]). Die Darstellung muß aber auch in einem anderen Zusammenhange aufgesucht werden, auf welchen die Überlegung leitet, daß ja nicht bloß der Lehrer darzustellen hat, sondern auch der Dichter, der Redner, der Forscher, der populäre Schriftsteller, wobei jeder von einem besonderen Zwecke geleitet wird. Der Dichter stellt dar, um zu erheben und zu erfreuen, der Redner, um Wirkungen auf den Willen hervorzubringen, der Forscher legt in seiner Darstellung Erkenntnisse nieder, der populäre Schriftsteller geht darauf aus, einen Erkenntnisinhalt möglichst zugänglich zu machen. Der Lehrer teilt mit den beiden letzten die Absicht, Erkenntnisse in zugänglichster Form zu vermitteln, aber er nähert sich auch dem Dichter und dem Redner, indem er zugleich mit seinem Stoffe wirken will, und zwar, wenn er seine Aufgabe recht versteht, derart, daß sich seine Belehrungen und Einwirkungen zu einer Einheit zusammenschließen. Das Charakteristische der unterrichtlichen Darstellung liegt somit in der Verbindung von drei Zwecken: ein Wissen zu erzeugen, damit zugleich bildend auf den Lernenden zu wirken und dasselbe einem zusammenstimmenden Ganzen einzuordnen, Bestimmungen, welche aus den drei Maximen des Unterrichtes erfließen, die wiederholt zur Besprechung gekommen sind [3]).

Jeder Gegenstand einer Darstellung hat mehr oder weniger Berührungspunkte mit dem Gesichtskreise des Lernenden, der Stoff ist Lehrstoff, aber nicht im ganzen Umfange Lernstoff, und es kann bei richtiger Anleitung der Schüler

---

[1]) Lehrproben und Lehrgänge. 1888, Heft 16, S. 51. — [2]) Oben § 70, 5 f. — [3]) § 40, 3 und § 64, 4.

einen Teil desselben selbst finden; dies ist das heuristische Element der darzustellenden Materie (§ 76). Meist ist ein anderer Teil des Stoffes derart, daß er sich sinnlich veranschaulichen läßt, und hier greift der zeigende Unterricht in den darstellenden ein. Wieder andere Partien enthalten eine zusammenhängende, zeitliche Abfolge und lassen darum eine erzählende Darstellung zu, während noch andere nur der beschreibenden oder schildernden fähig sind. Auf die richtige Verwendung und Verbindung dieser Momente hat der Lehrer in erster Reihe Bedacht zu nehmen.

Das heuristische Element findet zweckentsprechend am Anfange, vor Beginn der eigentlichen Darstellung seinen Platz, dort, wo auch die Repetition ihre Stelle hat[1], mit welcher es sich meist verbinden läßt. Die vorbereitende Besprechung, welche daraus resultiert, hat dem Verständnisse der Darstellung vorzuarbeiten und die Hindernisse desselben zu beseitigen, damit die Darstellung selbst nicht unterbrochen zu werden oder Nachträge zu erhalten braucht; doch darf nichts von ihr selbst vorausgenommen werden. Heuristisch zu behandeln ist der Lehrstoff, welcher nicht zugleich Lernstoff ist; es gilt dafür die Maxime, nichts zu sagen, was der Schüler sagen, nichts zu geben, was er finden kann[2]. Dem Lehrer muß gegenwärtig sein, welche Berührungspunkte die Lehrfächer, welche die darstellende Unterrichtsform zulassen, mit dem Gesichts- und Interessenkreise der Schüler haben, und er muß darum diesen letzteren selbst kennen; daher kommt das heuristische Element erst im Laufe des Zusammenarbeitens von Lehrer und Schülern zur Geltung. Eine Kategorie, welche man im Auge zu behalten hat, ist die des orts- und heimatkundlichen Materials, welches sich fast für jeden Darstellungsinhalt ausfindig machen läßt[3].

2. Das sinnlich-anschauliche Element, das etwa der Stoff mit sich bringt, muß schon beim Entwurfe der Darstellung in Anschlag gebracht und zusammengehalten werden; es gilt von ihm, was die Poetik einschärft: „Schwächeren Eindruck macht auf den Geist, was durch das Gehör kommt, Als was den Augen erscheint, den erprobeten Zeugen, und was sich Selbst der Schauende sagt“[4]. Dem Vorzeigen von Bildern, Karten und sonstigen Anschauungsmitteln ist eine bestimmte Stelle anzuweisen, vielfach ebenfalls vor der eigentlichen Darstellung; sie sind, soweit es der Zweck verlangt, auszunutzen, da ein flüchtiges Umspringen damit zweckwidrig ist und zerstreuend wirkt. Manchmal wirkt ein bloßes Anknüpfen an das Sinnlich-gegenwärtige belebend und spannend; besonders der weltkundliche Unterricht kann mit Vorteil Augenblickseindrücke verwenden: „Bei starkem Schneefall werde der Polarländer gedacht, bei Regengüssen der Tropen mit ihrer Regenzeit ..., bei einer Sonnen- oder

---

[1]) Oben § 78, 5. — [2]) § 76, 4. — [3]) Verwiesen sei auf des Verfassers „Pädagogische Vorträge“, 2. Aufl., 1886, Vortrag IV und „Der elementare Geschichtsunterricht“, 1872, wo heuristisch-repetitive Vorbesprechungen zu Partien aus Herodot angegeben sind. Auch die treffenden Bemerkungen H. Kerns im „Grundriß der Pädagogik“, § 38 f., verdienen angezogen zu werden. — [4]) Hor. Ars poet. 180 sq.: Segnius inritant animos demissa per aurem, Quam quae sunt oculis subiecta fidelibus et quae Ipse sibi tradit spectator.

Mondfinsternis mögen die Völker gesucht werden, die sie mit uns erblicken." Ähnliche, obwohl nicht mehr eigentlich anschauliche Anknüpfungspunkte gewähren dem Geschichtsunterrichte die Jahrestage; ein achtsamer Geschichtslehrer wird des Märzen Iden, den 16. bis 18. Oktober und andere nicht unberührt vorbeigehen lassen und die Daten, wo es sich darbietet, verwenden; Material derart sollten die Schulkalender beibringen. Für Erzählungen bilden Lokalitäten, im Bilde vorgeführt oder auch nur mit Worten charakterisiert, einen trefflichen Fußpunkt; schon Cicero hat bemerkt, daß der Ort am lebhaftesten die Persönlichkeiten und Vorgänge, die mit ihm verknüpft sind, zu reproduzieren vermag; die Anschaulichkeit der Erzählungen Ovids dürfte zum Teil von dem geschickten Verwenden des lokalen Elementes — man denke an Wendungen wie: ipse locum vidi und ähnliches — herrühren.

Die Erzählung ist das wirksamste der dem darstellenden Unterrichte zu Gebote stehenden Elemente. Sie kommt am besten zur Entfaltung, wenn die Handlung einheitlich und zusammenhängend ist und keinen springenden Ortswechsel mit sich bringt. Für den Anfang der Erzählung gilt die Vorschrift der Poetik, daß sie in medias res einführe, jedenfalls markiert einsetze, also sich von den einleitenden Besprechungen, deren der Unterricht nicht entbehren kann, deutlich abhebe. Für den Fortgang derselben ist der ruhige Schritt des Epos das Vorbild, bei welchem eine Situation allmählich aus der anderen entsteht, so daß der Rückblick Haltepunkte findet, welche doch in einem Kontinuum liegen. Für den Abschluß der Erzählung gilt die aus dem genetischen Prinzip erfließende Regel, daß man, wenn möglich, auf ein Ergebnis hinarbeite, in welchem die dargestellten Vorgänge zusammenlaufen und das dem Erzählenden den Zielpunkt und den Maßstab für die Auswahl des Details abgebe (§ 72, 5). Eine Erzählung ist ein Wertstück für den Unterricht, ein Kapital, mit welchem er wuchern muß. Der Lehrer, der einer Erzählung Genüge zu tun versteht, kommt darin dem Rhapsoden nahe; er hat das Vorrecht, die Schüler nicht bloß zum Zuhören, sondern zum Lauschen zu bestimmen, nicht bloß ihr Interesse zu gewinnen, sondern ihnen Teilnahme und Hingebung einzuerzeugen.

Die Beschreibung hat eine minder ausgesprochene Einheit als die Erzählung, sie kann nicht darstellen, wie eines aus dem anderen wird, aber doch wie eines zu dem anderen paßt; ihr günstigstes Objekt ist das Organische und was sich diesem analog betrachten läßt. Wenn Lessing die Darstellung des Koexistenten der bildenden Kunst zuweist und nur die Zeitfolge der Sprachkunst vorbehält, so geht er darin zu weit; auch die Schilderung kann echt poetisch durchgeführt werden und Eindrücke hinterlassen, welche an die der Erzählung heranreichen, wenn nur mittels einer durchgehenden Färbung oder Stimmung die Einheit gewahrt wird.

3. Eine Reihe von Gesichtspunkten, welche den Lehrer bei dem Entwurfe und der Durchführung einer Darstellung leiten können, gibt die Rhetorik der Alten an die Hand, welche fünf Dinge bezeichnet als die res, quas oratorem habere oportet: 1. Die Auffindung des Stoffes, *εὕρεσις*, inventio; 2. die Anordnung, *τάξις* oder *οἰκονομία*, dispositio; 3. die Wortgebung, *λέξις*,

elocutio; 4. die Einprägung μνήμη, memoria und 5. den Vortrag, ὑπόκρισις, actio [1]).

Für das Aufsuchen des Stoffes zum Zwecke der Darstellung gilt zunächst die Weisung, daß dasjenige beschafft werde, was die Sache verlangt. Die Anfänger fehlen aber darin, daß sie sich darauf beschränken und keine Sichtung des Stoffes mit Rücksicht auf den Schüler halten; eine solche aber ist an der Hand der Fragen vorzunehmen: Was ist derart, daß es der Schüler faßt, versteht, verarbeitet, behält, verwenden kann? Die Lehrpraxis bringt die Gewöhnung zu einer derartigen Sichtung einigermaßen mit sich, dagegen reicht sie schwerlich zu dem dritten Gesichtspunkte hinauf, zu der Frage, wie der Stoff gewählt werden könne, um in Materien einzugreifen, welche den Schüler jetzt beschäftigen oder beschäftigt haben, und um sich überhaupt in dessen Gesichts- und Interessenkreis zu verzweigen. Neben all dem verlangt nun auch das ästhetische Moment seine Stelle; so mannigfaltig die Rücksichten der Auswahl und so mannigfaltig auch der Stoff sein kann, so darf er eine gewisse Einheit nicht verlieren: Denique sit quidvis simplex dumtaxat et unum [2]) ist die Regel, welche die Poetik an erster Stelle einschärft.

Für die Anordnung ist ebenfalls in erster Linie zu stellen, was die Sache mit sich bringt, aber nicht die lediglich aufgegriffene, sondern die durchdachte Sache. Hier gelten jene Reihenfolgen, wie wir sie vorher erörtert haben [3]) und für welche das Organisch-genetische das höchste Vorbild bleibt. Aber auch in dem Punkte ist das Lebendige nachzuahmen, daß bei diesem das tragende Knochengerüst nicht sichtbar wird; auch die Disposition soll, obwohl sie die Darstellung trägt, sich nicht aufdrängen, vielmehr soll das gedankliche Element, das sie darstellt, durch das anschauliche verdeckt sein. Auf einen anderen Punkt, von dem die Wirkung der Darstellung wesentlich abhängt, kann wieder die Poetik hinweisen, auf die ansteigende oder steigernde Verteilung des Stoffes. Die Vorschrift: Non fumum ex fulgore, sed ex fumo dare lucem [4]), beruht auf der psychologischen Tatsache, daß die Aufmerksamkeit im Fortgange der Darstellung nachläßt und darum die wirksameren Mittel, dieselbe zu fesseln, für den Fortgang aufgespart bleiben müssen. Inwieweit dieser Vorschrift entsprochen werden kann, hängt allerdings von der Natur des Stoffes ab, welcher jenem Prinzip zu Gefallen nicht Gewalt angetan werden darf. Allgemein aber und bei jedem Stoffe läßt sich die Forderung geltend machen, daß die Darstellung nicht bloß eine logische, sondern auch eine ästhetische Einheit habe und sich nicht bloß in einem Systeme, sondern in einem Bilde zusammenfasse.

4. Für die Wortgebung bei der unterrichtlichen Darstellung gilt das aristotelische Wort: „Der Vorzug des Ausdruckes ist, deutlich und doch nicht flach zu sein“ [5]). Schlichte Deutlichkeit verlangen die allgemein-didaktischen Rücksichten, eine Erhebung über das Vulgäre aber ist durch den Umstand gefordert, daß die Sprache des Lehrers wenigstens einigermaßen ein Muster für die der Schüler sein soll. Die Wortgebung sei anspruchslos, aber gehalten

---

[1]) Die Beziehung dieser Weisungen zu den Denktätigkeiten sind in des Verfassers Logik, Einl. III, dargelegt. — [2]) Hor. Ars poet. 23. — [3]) § 80, 8. — [4]) Hor. Ars poet. 143. — [5]) Poet. 22. λέξεως δ' ἀρετὴ σαφῆ καὶ μὴ ταπεινὴν εἶναι.

und gehoben durch die auf die Bewältigung des Stoffes gewandte Gedankenarbeit; der Lehrer halte sich gegenwärtig, daß jede Lektion eine muttersprachliche Lehrstunde sein soll [1]). Wie für jede Darstellung gilt hier der Schulspruch: Rem tene, verba sequentur [2]).

Auf die Einprägung des Vortrages verwandten die antiken Redner besondere Sorgfalt, welche jedoch bei der unterrichtlichen Darstellung nicht erforderlich ist. Doch hat der Anfänger darauf zu denken, daß er den Faden festhalte, und besonders wenn er die Schüler zur Mitarbeit zu gewinnen sucht, muß er sich hüten, aus seinem Geleise zu kommen; dazu aber genügt meist das Durcharbeiten des Gegenstandes bei der Vorbereitung und es bedarf dazu kaum der Gedächtnishilfen. Von den Mitteln der Einprägung, welche bei den Schülern anzuwenden sind, ist vorher gehandelt worden [3]).

Die Mitarbeit der Schüler zu sichern, ist das Moment, welches bei der unterrichtlichen Darstellung der Aktion entspricht. Anfängern im Lehren fällt es nicht minder schwer als dem angehenden Redner die actio; ihnen kommen die Schüler wie eine unbequeme Zugabe vor, und die Zumutung, aus dem Monolog in den Dialog überzugehen, erscheint ihnen gar lästig; und doch kann eine Darstellung, die in allen anderen Momenten wohlbestellt ist, an der mangelhaften Kooperation mit den Schülern scheitern. Für den darstellenden Unterricht ist besonders zurückzurufen, daß der Unterricht nicht bloß wie die Lehre einen Wissensinhalt zu vermitteln, sondern ihn auch in die Köpfe der Schüler hineinzuarbeiten hat [4]); zu diesem Zwecke aber müssen alle Zugänge geöffnet, alle Berührungspunkte wahrgenommen werden. Das ist Sache der Technik, der Kunst aber gehört es an, bei einer Mehrzahl von Schülern jeden nicht bloß überhaupt heranzuziehen, sondern so, wie es seiner Individualität und der zweckmäßigsten Förderung der gemeinsamen Arbeit entspricht, und die Schulklasse gleichsam in eine freitätige Assoziation zu verwandeln, bei der jeder einsetzt und gewinnt.

§ 82.

Lehrprobe für den darstellenden Unterricht.

1. Als Lehrprobe für den darstellenden Unterricht wählen wir einen Gegenstand, an welchem sich zugleich das Prinzip der Wechselbeziehung der Lehrfächer (§ 66) veranschaulichen läßt: Die Einführung des Christentums in Deutschland, ein Thema, welches ein Grenzgebiet des deutschen, des geschichtlichen, des geographischen und des Religionsunterrichtes bildet und, weil es keinem dieser Fächer ganz angehört, meist keine seiner Bedeutung entsprechende Behandlung findet. Vorausgesetzt seien etwa Schüler des sechsten Gymnasialschuljahres, welche die politische Geschichte des Zeitraumes und die älteste Kirchengeschichte bereits kennen gelernt haben, ehe ihnen der Geschichtslehrer den in Rede stehenden Gegenstand vorführt. Als Hauptquelle

---

[1]) Oben § 52, 3 und § 66, 3. — [2]) C. Jul. Victor, Ars rhet. 1. — [3]) Oben § 80, 3. — [4]) § 64, 3.

für den Lehrer sei die leider nicht fortgesetzte Sammlung: „Die Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit in deutscher Bearbeitung", Berlin 1849, genannt.

Den Ausgangspunkt gibt die Überlegung, daß die Bekehrung Deutschlands nur ein Glied in der Reihe von Missionen ist, welche mit der Bekehrung der Franken beginnen und mit der der nordischen und östlichen Völker schließen. Somit wird einleitend der vorausgegangenen Missionen, und zwar der Bekehrung der Franken, der Iren und der Angelsachsen zu gedenken sein; ferner aber wird die Einleitung an den Gesichtskreis der Schüler anzuknüpfen und insbesondere mehr oder weniger heuristisch durchgängig zu verwendende Bestimmungen, wie Mission. Bistum, Kloster usw., vorstellig zu machen haben. Das Hauptthema und den Mittelpunkt der Darstellung hat das Missionswerk des heiligen Bonifatius (wie man jetzt nach mittelalterlicher Orthographie schreibt) zu bilden und es erscheint hier in willkommener Weise ein persönliches Element als das tragende; es sind Gesinnungen, Bestrebungen, Taten, Opfer, durch welche sich die Aufmerksamkeit fesseln und eine ethische Wirkung erzielen läßt. Vorher aber wird der ältere Bestand des Christentums in Deutschland und die Eröffnung der Missionen vor Bonifatius zu behandeln sein; einen dritten Teil hat die Fortführung der Mission durch Karl den Großen und die Sachsenkönige zu bilden. Den Schluß der Erzählung macht sachgemäß die Darstellung der deutschen Kirchenprovinzen, welche um das Jahr 1000 ihre Abrundung finden. Insofern sich in diesen das Resultat aller jener Missionen zusammenfaßt, kann der Darstellung eine genetische Wendung gegeben werden [1]). Durchgängig wird in Rücksicht zu ziehen sein, wie die vorgeführten Ereignisse bis zur Gegenwart fortwirken, welche Denkstätten, Denkmäler und sonstigen Erinnerungen an sie gemahnen.

2. Eine historische Karte, welche Europa um das Jahr 500 n. Chr. darstellt, zeigt uns das Frankenreich, umfassend das nördliche Frankreich, Belgien und fast das ganze Stromgebiet des Rheines; etwa in der Mitte liegt Reims, die Stadt, in welcher Chlodwig am Weihnachtsfeste 496 durch den Erzbischof Remigius, den Apostel der Franken, getauft und gesalbt wurde. Seine Gattin Klotilde hatte ihn für den Glauben gewonnen, den Ausschlag gab aber die Schlacht gegen die Alemannen bei Zülpich (nächst Bonn), in welcher er, wie einst Konstantin, im Siegesfalle die Bekehrung gelobt hatte. Die Anrede Remigius' an Chlodwig ist überliefert, sie lautet: „Mitis depone colla, Sigamber, adora quod incendisti, incende quod adorasti." Auf die Bedeutung dieses Ereignisses für die Kirche kann die weitere Betrachtung der Karte hinleiten: Italien und die Alpenländer hatten die Ostgoten, Spanien und Südfrankreich die Westgoten, das Rhonegebiet die Burgunder inne, welche Völker der arianischen Irrlehre anhingen; in England war das Christentum durch die heidnischen Angelsachsen zurückgedrängt, in einzelnen deutschen Ländern außerhalb des Frankenreiches gab es, wie bei den Bayern, wohl christliche Gemeinden, aber ohne Organisation und zum Teil verwildert. So war die Bekehrung der Franken die erste und wichtigste Grundlage für das deutsche

[1]) Oben § 72, 5.

Missionswerk. Aber auch die Britischen Inseln bildeten einen Fußpunkt desselben; in Irland hatte Patricius, der Apostel der Iren († 465), christliche Stätten geschaffen, und England wurde durch die von Papst Gregor I. unternommene Bekehrung der Angelsachsen für das Christentum gewonnen. Der Unterricht wird sich die charakteristische Erzählung des Beda Venerabilis nicht entgehen lassen, wonach der Papst den Anstoß zur Mission durch die Unterredung mit gefangenen Angelsachsen erhielt, welche ihm auf dem Sklavenmarkte in Rom durch ihr edles Aussehen auffielen; auf die Frage, welcher Nation sie angehörten, antworteten sie: Angli, worauf Gregor: Bene, nam angelicam habent faciem et tales angelorum decet esse cohaeredes; auf die Frage, aus welcher Landschaft, gaben sie die Antwort: Deira, worauf Gregor: Bene, de ira Dei eruti; ihres Königs Namen nannten sie Aella, was Gregor deutete: Alleluja oportet cantari. Im Jahre 596, gerade 100 Jahre nach Chlodwigs Taufe, zog der Abt Augustinus, der Apostel der Angelsachsen, mit 40 Benediktinermönchen nach Kent, taufte den durch seine fränkische Gemahlin Berta vorbereiteten König Ethelbert und wurde der erste Erzbischof von Canterbury.

Indes hatte auch das Frankenreich an Ausdehnung zugenommen, nachdem 530 die heidnischen Thüringer und 534 die Burgunder unterworfen worden waren. Unter den zahlreichen Bistümern, welche das so erweiterte Reich umfaßte, sind nun auch diejenigen, welche den Stamm der späteren deutschen Kirchenprovinzen bilden, zu suchen, und die der Mehrzahl nach schon unter römischer Herrschaft entstanden waren. Es sind dies die rheinischen Hochstifte, welche der alte Spruch nennt und charakterisiert: „Kostnitz das größte, Basel das lustigste (d. i. schönste), Straßburg das edelste, Speier das andächtigste, Worms das ärmste, Mainz das würdigste, Trier das älteste, Köln das reichste Hochstift", und von sonstigen Bistümern: Metz, Lüttich, Augsburg, Brixen und Chur. Die deutschen Länder, welche die Mission in Angriff zu nehmen hatte, waren, wie die historische Karte lehrt, einerseits Alemannien oder Schwaben, um den Bodensee gelegen, und Bojoarien oder Bayern, das Land des Inn und der mittleren Donau, wo schon christliche Stätten vorhanden waren, andererseits das noch heidnische östliche Franken, am Main, Thüringen, zwischen Main und Elbe gelegen, Sachsen, zwischen Ems und Elbe, und Friesland, zwischen Rhein- und Wesermündung; östlich von der Elbe und dem Böhmerwalde wohnten slavische Völker, im Südosten die Awaren.

3. An den Vorblick auf das Gebiet der Mission schließt sich zwanglos die Besprechung von deren Organen, Mitteln, Veranstaltungen. Als Vorboten wirken predigende Priester und Mönche, auch Einsiedler, die im Heidenlande ihre Hütte anlegen; feste Stätten erhält das Christentum durch die Errichtung von Kirchen und Pfarreien; organisierende Mittelpunkte aber gewinnt es erst an Bischofsitzen und Klöstern. Der Bischof ist das Haupt und die Seele der Diözese, er predigt, lehrt und firmt die Gläubigen; er leitet die Heranbildung von Priestern, weiht sie, setzt sie als Pfarrer ein und wacht über ihre Lehre und ihren Wandel; seine Kirche, der Dom oder die Kathedrale, wird zum Muster der übrigen Kirchen in Rücksicht der Ausstattung des Kultus. In der

älteren Zeit steht neben dem Bischof, welcher das eigentliche Haupt des städtischen Klerus ist, der Landbischof für die Landgemeinden. Der Erzbischof oder Metropolit steht einer Kirchenprovinz vor. Die Klöster, eingerichtet nach der Benediktinerregel, zunächst zur weltabgeschiedenen Andacht bestimmt, suchen einsame Gegenden auf; die Mönche roden die Wildnis und gewinnen ihr den Boden für Feld und Garten ab; sie werden dadurch die Lehrmeister von zuziehenden Ansiedlern; das Kloster erhebt sich zur Abtei, die Ansiedelung zum Markte, zur Stadt; die Zelle wird Stätte der Wissenschaft und der Kunst, Schulen entstehen, zunächst um Nachwuchs für das Kloster zu gewinnen; die Abteikirche wird wie der Dom Vorbild der Gotteshäuser der Umgegend; Zweigklöster werden gegründet, Glaubensboten ausgesendet oder zur Verfügung der Bischöfe gestellt. Vergleichend lassen sich schon hier die Missionen der Gegenwart heranziehen, welche viele Ähnlichkeiten darbieten. Wenn Besprechungen derart an die eigene Anschauung der Schüler anknüpfen können, so kommt ein heuristisches Element hinein, welches um so besser der nachfolgenden Geschichtserzählung vorarbeitet.

Die einzelnen Missionen, welche im 6. und 7. Jahrhundert in Deutschland Fuß fassen, gehen von Franken, Iren, Schotten und Angelsachsen aus, wobei die fränkischen Glaubensboten vorzugsweise Bayern, die irischen und schottischen Schwaben, die angelsächsischen aber das stamm- und sprachverwandte Friesland zum Ziele nehmen. Aus der fränkischen Königsfamilie entstammend und zum Bischof von Worms geweiht, wurde Rupert (nach manchen um 580, nach anderen um 680) der Apostel des damals zu Bayern gehörigen Salzburgs. Anfangs war er von dem Herzog Theodo nach Regensburg berufen worden, hatte diesen mit seinen Edlen und einer Menge Volks getauft, wandte sich aber dann nach Salzburg, wo er das Kloster St. Peter gründete und mit 12 Schülern aus Worms besetzte — die Zahl 12 als die Zahl der Apostel kehrt häufig wieder —; ebenso legte er daselbst auf dem Nonnberge ein Frauenkloster an. Salzburg bewahrt dankbar seine Erinnerung, seine Schöpfungen bestehen dort noch als die ältesten Stifter Österreichs. Ein Heiligtum des Wodan, am Inn gelegen, verwandelte er in eine Muttergotteskapelle und baute eine Zelle dabei; daraus erwuchs der Wallfahrtsort Alt-Ötting, „das deutsche Loretto“, welcher zahlreiche Altertümer auch aus des Gründers Zeit bewahrt. An seinem Lebensabend kehrte er aber nach Worms zurück, wo er am Ostertage nach vollendetem Hochamte starb. Der Herzog Theodo war auch der Beschützer eines zweiten Glaubensboten, Emmerams, des Landbischofs von Poitiers; dieser hatte vor, die Awaren zu bekehren, blieb aber auf des Herzogs Zureden in Regensburg, von wo aus er seit 652 als Missionar wirkte. Auf einer Reise nach Rom wurde er ermordet, an seiner Grabstätte in Regensburg entstand das nach ihm benannte Kloster, dessen reiche Bibliothek erhalten und nach München gebracht ist. Von den Franken kam auf Theodos Einladung auch der Erzbischof Corbinian, der Stifter des Bistums Freising († 730). Bei den Franken des Mainlandes wirkte der Schotte Kilian, welcher den Herzog Gozbert bekehrte und als erster Bischof Würzburg zu seinem Sitze nahm; als er aber die ungesetzliche Heirat des Herzogs mit der Witwe von dessen Bruder rügte, ließ

diese 689 ihn ermorden, so daß er das Schicksal Johannes des Täufers erlitt. Am Bodensee war seit 611 der Ire Columban tätig, der vorher in Burgund gepredigt hatte und zuletzt nach Italien zog, wo er seine Laufbahn beschloß. Von seinen 12 Gefährten war der schon bejahrte Gallus krankheitshalber in Arbon am Bodensee in der Pflege des dortigen Pfarrers zurückgeblieben. Wieder hergestellt, legte er 614 an einem Wasserfalle der Steinach in der Waldeinsamkeit seine Zelle an; Heilungen von Kranken brachten seinen Namen zu den Ohren des Herzogs Gunzo, der ihm die Heilung seiner gemütskranken Tochter anvertraute und, als der Erfolg ein günstiger war, reiche Gaben darbrachte. So erwuchs das Kloster St. Gallen, das nachmals eine so ruhmreiche Stätte der Wissenschaft und Kunst, besonders der Musik, wurde. Gallus lehnte die äbtliche und bischöfliche Würde ab und starb am 16. Oktober (Gallitag) 646 in hohem Alter zu Arbon. Das Kloster wurde 1802 aufgehoben, aber die Bibliothek erhalten und die Kirche später zur Kathedrale erhoben. — Die Mission bei den Friesen unternahmen mehrere angelsächsische Glaubensboten, aber erst Willibrord, autorisiert durch den Papst Sergius und unterstützt von den Franken, welche unter Pipin von Heristal († 714) einen Teil des Landes unterworfen hatten, vermochte 692 Fuß zu fassen. Er gründete das Bistum Utrecht, als dessen erster Bischof er unter dem Namen Klemens konsekriert wurde. Zu den noch nicht unterworfenen Friesen zog 712 Erzbischof Wulfram von Sens als Glaubensbote; schon hatte er den kriegerischen Fürsten Radbod günstig gestimmt, als dieser die Frage stellte, ob er als Christ nach dem Tode mit seinen Vorfahren zusammen sein werde; als dieses verneint wurde, wies er den Empfang der Taufe ab; erst nach seinem Tode 719, nachdem Karl Martell (714 bis 741) sein Gebiet unterworfen, konnte Willibrord das Bekehrungswerk fortsetzen.

4. Damit ist die Darstellung bei Winfrid angelangt, dessen Wirken näheres Eingehen fordert; die für den Mann und sein Werk charakteristischen und zugleich der Jugend verständlichen Züge mögen im folgenden angedeutet sein. Geboren 680 zu Kirton in Wessex, zeigte er früh Neigung zum geistlichen Stande; wandernde Mönche, die sein Vaterhaus besuchten, fragte er eifrig um die himmlischen Dinge. Seinem Entschlusse, ins Kloster zu gehen, widersetzte sich der Vater mit Heftigkeit; erst schwere Krankheit und unerwartetes Genesen stimmten ihn um, und er übergab den jungen Winfrid als Oblaten dem Kloster Exeter. Den Abschluß seiner Studien aber machte er im Kloster Nutescelle, wo er sich in den Wissenschaften auszeichnete. Er wurde daselbst Lehrer und schrieb als solcher eine lateinische Grammatik und Metrik, predigte aber auch in den Nachbarorten mit großem Erfolge. Nach Empfang der Priesterweihe teilte er dem Abte sein Vorhaben mit, als Glaubensbote nach Friesland zu ziehen. Er fand anfangs Widerstand, doch ließ ihn der Abt unter Gebet und Tränen ziehen. Er schiffte sich 716 ein, allein der damals ausgebrochene Krieg zwischen Karl Martell und Radbod vereitelte sein Vorhaben, so daß er in sein Kloster zurückkehrte, wo er zum Abte erwählt wurde. Schon nach zwei Jahren legte er mit Bewilligung des Bischofs seine Würde nieder und zog das zweite Mal aus, diesmal nach Rom, wo Papst Gregor II.,

welcher selbst ein Benediktiner war, waltete. Dieser erkannte die gewaltige Kraft, die in dem demütigen Mönche lag, und wies ihm Germanien östlich vom Rheine als Missionsgebiet an. Winfrid erscheint nun in Thüringen, nach Radbods Tode aber wieder in Friesland als Gehilfe des friesischen Bischofs Willibrord, der ihn zu seinem Nachfolger wünschte. Allein sein Beruf zog ihn wieder nach dem mittleren Deutschland. Er bekehrte in Amöneburg in Oberhessen die Gemeindevorsteher und Brüder Detric und Dierolf und gründete daselbst ein Kloster; noch erinnert ein Altar auf dem Kirchhofe an die erste von Winfrid eingerichtete Zelle. Auf dem Christenberge oder Kesterberge bei Marburg baute er die erste Kirche in jener Gegend, über einem heidnischen Tempel, dessen Reste noch erkennbar sein sollen; die Sage will hier die Spur eines Fußtrittes erkennen, welche der im heiligen Eifer zur Erde stampfende Bekehrer zurückgelassen habe. Er berichtete über seine Tätigkeit nach Rom und wurde 723 dorthin berufen. Nun weihte ihn Papst Gregor II. zum Bischof für die in Deutschland zu gründenden Kirchen und erteilte ihm den Namen Bonifatius. Mit Empfehlungen von Karl Martell versehen, kehrte er zurück und führte mit erhöhtem Nachdruck sein Werk fort. Auf die Bewohner Hessens machte es einen tiefen Eindruck, als er unter großem Zulaufe des Volkes die dem Gotte Donar heilige Eiche bei Geismar in Hessen fällte, ohne daß der zermalmende Hammer Donars auf ihn niederfuhr, und als er aus dem Holze eine dem Apostel Petrus geweihte Kapelle bauen ließ. In Thüringen gründete er das Kloster Ohrdruf und zu Altenberge eine Kirche, deren Stelle ein 1811 errichtetes Denkmal anzeigt. Zur Unterstützung seiner erweiterten Tätigkeit ließ Bonifatius mehrere Freunde aus England nachkommen, worunter Lullus, später Erzbischof von Mainz, Burchard, später Bischof von Würzburg, Willibald, später Bischof von Eichstädt. Auch Klosterfrauen, wie Lioba, die Königstochter Walpurga, Thekla u. a., welche schon früher das Missionswerk unterstützt, so z. B. die Heilige Schrift in goldenen Buchstaben abgeschrieben hatten, kamen über das Meer und richteten Nonnenklöster ein; so Lioba in Bischofsheim an der Tauber, Walpurga in Heidenheim bei Eichstädt.

5. Indes hatte Gregor III. den päpstlichen Stuhl bestiegen und vollzog 731 die Ernennung Bonifatius' zum Erzbischof mit der Befugnis, an Orten, wo sich die Zahl der Gläubigen bedeutend vermehrt habe, Bischöfe zu ordinieren. Auf einer dritten Reise nach Rom 738 wurde Bonifatius mit hohen Ehren aufgenommen und Pilger aus allen Ländern drängten sich um ihn. Nun begann er die äußere Organisation der germanischen Kirche. Auf der Rückreise ordnete er 739 die vier bayerischen Bistümer Salzburg, Freising, Regensburg und Passau; Ostfranken erhielt die Bistümer Eichstädt und Würzburg, Hessen Buraberg bei Fritzlar, Thüringen Erfurt, von denen die beiden letzten aber nur kurzen Bestand hatten. Im Jahre 742 hielt er das erste sogenannte germanische Konzil zur Festigung der Kirchenzucht und zur Abstellung heidnischer Gebräuche; auf einem zweiten wurde unter anderen die Abschwörungsformel festgestellt, „dem Donar und Wodan und Saxnot und allen den Unholden, die ihre Genossen sind, zu entsagen". Kräftiges Einschreiten machten auch die verwilderten Gemeinden nötig, bei denen Heidnisches und Christliches in trüber

Mischung umtrieb; Bonifatius hatte nicht geringere Arbeit damit, Unkraut auszuraufen als Samen zu streuen. Wo es aber anging, schonte er das Volkstümliche und wies den Klerus an, dem Volke Gebete in deutscher Sprache zu lehren, die Episteln und Evangelien in dieser Sprache vorzulesen und deutsche Predigten zu halten.

Diese weitgreifende Wirksamkeit hinderte den Apostel der Deutschen nicht, an einem bescheidenen Werke zu arbeiten, dem er mehr und mehr seine Teilnahme zuwandte, an der Gründung des Klosters Fulda. Er hatte in Bayern einen Knaben edler Abkunft, Namens Sturmi, kennen gelernt, dessen Wesen ihn an die eigene Jugendzeit erinnerte. Er ließ ihn in Fritzlar im Kloster erziehen und zu Montecassino, dem Stammkloster, ausbilden; er sah mit Freuden, daß er sich nicht getäuscht; Sturmis Biograph, Eigil, sagt von ihm: „Es war sein Sinnen Tag und Nacht im Gesetze des Herrn; tief in seinem Gefühle, scharf in seinen Gedanken, klug in der Rede, zog er bei seinem schönen Äußeren, dem gefälligen Gange, den edlen Sitten, bei seinem reinen Lebenswandel, seiner Liebenswürdigkeit, Bescheidenheit, Milde und Munterkeit aller Liebe zu sich." Zum Priester geweiht und als Prediger bewährt, bat Sturmi seinen Lehrer um Ermächtigung, ein Kloster zu gründen, welche ihm dieser gern erteilte. „Begleitet von zwei Genossen, zog Sturmi nun von Fritzlar aus und in den wilden Buchenwald hinein. Drei Tage lang zogen sie durch den Wald und sahen nichts als den Himmel und die hohen Bäume. Endlich am dritten Tage kamen sie an den Ort, der nun Hersfeld heißt. Hier bauten sie sich Einsiedlerhütten aus Baumrinde und verweilten daselbst geraume Zeit in Gebet und Fasten. Als aber Bonifatius von ihrem Aufenthaltsorte hörte, schien ihm derselbe wegen der Nachbarschaft der feindlichen Sachsen zu gefährlich. Auf seinen Rat brach daher Sturmi von neuem auf und zog tiefer hinein in den Wald. Hier fand er am Ufer der Fulda, unweit von deren Ursprunge den Platz, der ihm zur Gründung eines Klosters bestimmt zu sein schien. Er kehrte deshalb zurück, holte seine Genossen, und nun begannen sie den Wald auszuroden und den Ort zu säubern. Zwei Monate darauf kam der heil. Bonifatius zu ihnen und legte unter feierlichen Gebeten den Grundstein zum Kloster Fulda. Das geschah im Jahre 744. Das Kloster zu Fulda wurde nach der Regel des heil. Benedikt von Nursia und nach dem Muster der italienischen Klöster eingerichtet. Ehelosigkeit und Gehorsam waren die Gelübde der Mönche, ihr Leben wechselte zwischen Gebet, Handarbeit und geistlichen Studien. So wurde Fulda der Mittelpunkt der christlichen Kultur in Deutschland, von allen Seiten flossen ihm Stiftungen zu; noch unter Sturmi, seinem ersten Abte, zählte das Kloster 400 Mönche" [1]). Bonifatius besuchte es alljährlich, um daselbst auszuruhen. Sein eigentlicher Sitz war jedoch nunmehr Mainz, welches vom Papste zur Metropole von Deutschland erhoben wurde.

---

[1]) Rudolf von Raumer, „Die Einwirkung des Christentums auf die althochdeutsche Sprache", 1845, S. 187 f., nach Eigil, „Das Leben Sturmis", woraus auch Mitteilungen bei Krämer, „Historisches Lesebuch über das deutsche Mittelalter", 1882, S. 74 f.

6. Seitens der fränkischen Machthaber erfreute sich Bonifatius hoher Achtung. Als Karl Martell nach dem Siege über die Araber bei Poitiers 732 seinen Kampfgenossen als Lehen Bistümer und Abteien zuwies, trat ihm Bonifatius mit Würde entgegen und verhinderte den Mißbrauch des Kirchengutes. An Karls Sohn Pipin dem Kurzen vollzog er 752 die Krönung zu Soissons; Pipins Sohn, den großen Karl, soll Bonifatius als Kind gesegnet haben, so daß er mit allen drei Begründern der karolingischen Macht in Verbindung getreten ist.

„Das persönliche Werk des heiligen Bonifatius war vollendet; an seines Lebens Ende hatte er noch den großen Kämpfer gesehen, den Gott als Werkzeug benutzte, um das Reich Christi in jenen Gegenden auch äußerlich zu festigen. Er dachte nun daran, in den Frieden des Herrn einzugehen; aber ein solcher Apostel geht dahin nur durch die Türe des Martyriums ein. Schon holt der Hammer aus, um seine Stunde zu schlagen, schon hat der alte Streiter sein letztes Kampfesfeld sich erwählt. Es ist das noch halb heidnische Friesland. Vor fünfzig Jahren, bei Beginn seiner Laufbahn, floh er diese Gegend, um der bischöflichen Würde zu entgehen, welche der heilige Willibrord ihm übertragen wollte; heute, da das Land ihm nichts mehr zu bieten hat als den Tod, drängt es ihn, sich dorthin zu begeben. In einem Schreiben voll erhabener Demut bittet er den apostolischen Stuhl, das zu verbessern, was er die Mißgriffe und Fehler seines langen Lebens nennt. Er überläßt die Mainzer Kirche seinem später berühmt gewordenen Nachfolger Lullus; er empfiehlt dem fränkischen Könige die über ganz Germanien zerstreuten Priester; dann sucht er die wenigen Bücher aus, die er mit sich nehmen will, ebenso das Grabtuch, das seinen Körper einhüllen soll, endlich bezeichnet er seine Gefährten auf diesem letzten Zuge und zieht mit ihnen fort, um die Siegespalme zu pflücken“ [1]). Es waren diese Gefährten Bischof Eoban von Utrecht, drei Priester, drei Diakonen und vier Mönche, zu denen später noch andere Begleiter kamen. Sie hatten schon Tausende unter den Friesen getauft und um das Pfingstfest am Flüßchen Borna ihr Zelt aufgeschlagen, wo sich die Bekehrten zur Firmung einfinden sollten; da naheten Scharen, welche der greise Kirchenfürst freudig begrüßen wollte, allein es waren bewaffnete Heiden. Die Begleiter wollten sich zur Wehre setzen, allein er verbot es, und das Evangelienbuch über dem Haupte haltend, empfing er den Todesstreich; mit ihm fielen 52 Genossen unter den Streichen der grimmigen Feinde am 5. Juni 755 (Bonifatiustag). Sein Leichnam wurde später in Fulda feierlich bestattet. Sein Leben schrieb auf Veranlassung von Lullus der Priester Willibald; er entwarf die Schrift auf Wachstafeln und erst nach deren Durchsicht von Männern, welche dem Apostel nahe gestanden, wurde sie auf Pergament geschrieben. Fulda, dessen Abtei 1752 zum Bistum erhoben wurde, bewahrt zahlreiche Andenken an Bonifatius; sein Standbild trägt die Inschrift: „Verbum Dei manet in aeternum.“ Am Bonifatiusfest, am 5. Juni, „strömt das Volk aus dem alten Hochstift zum Gruß seines Apostels und ersten Stifters; ganze Pfarreien mit Sang und Klang unter dem

[1]) Guéranger, „Das Kirchenjahr“, übersetzt von Heinrich, 1888, XII, S. 110.

Geläute der Glocken sieht man kommen und gehen, vom Morgen bis zum späten Abend schallen die Gesänge aus der Gruft, drängt die gläubige, die zahllose Menge, den Grabesaltar zu erreichen oder wenigstens an den Mauern des Domes knieend zu beten"[1]).

7. Das Missionswerk des Glaubenshelden wurde durch einen Kriegshelden weitergeführt: Karl der Große unternahm die Bekehrung des vor ihm der Frankenherrschaft und der Mission unzugänglichen Volkes der Sachsen. Auf dem ersten Feldzuge eroberte er die Feste Eresburg im Süden des Teutoburger Waldes, etwa fünf Meilen von der Donnereiche von Geismar, zerstörte die Irminsul, eine Säule oder einen Baumstamm, das Nationalheiligtum der Sachsen, und legte Besatzungen in das Land. Als ihn aber der Longobardenkrieg nach Italien rief, verjagten die Sachsen die Besatzungen und fielen in das fränkische Gebiet ein. Karl kehrte zurück, besiegte die Aufständischen, legte Burgen an und schloß 777 auf dem Reichstage zu Paderborn mit den Führern eine Übereinkunft, worin sie gelobten, sich zu unterwerfen und die Mission nicht zu hindern. Aber als Karl nach der spanischen Mark ziehen mußte, brachen die Sachsen den Vertrag, drangen abermals über ihre Grenzen und nötigten auch die Mönche von Fulda zur Flucht. Nun unterwarf der zurückgekehrte Frankenkönig das Land bis zur Elbe, entwarf die Einteilung des Landes in Bistümer und siedelte christliche Priester an. Als er aber sächsische Krieger zu einem Feldzuge gegen die slavischen Sorben aushob, erschlugen diese auf dem Marsche die mitziehenden Franken. Nun erfolgte das Blutgericht bei Verden, wo 4500 Gefangene bluteten, und die Schlacht an der Hase, wodurch der Widerstand gebrochen wurde. Herzog Wittekind und viele Edelinge empfingen die Taufe und bald folgte ihnen das Volk nach. Doch brach noch einmal infolge des Druckes, welchen der Zehent, die kirchliche Abgabe, übte, ein Aufstand aus und erst 805 erfolgte die völlige Unterwerfung. Die Mittel, deren sich Karl zur Befestigung des Christentums bediente, waren hart; auf Verweigerung, die Taufe zu empfangen, Rückfall in den Götterdienst, Verletzung der kirchlichen Gebote war die Todesstrafe gesetzt. Der gelehrte Ratgeber des Königs, der Angelsachse Alcuin, und ebenso der Erzbischof Arno von Salzburg mahnten, minder streng vorzugehen, und rieten: „Denke mehr darauf zu überzeugen, als Gewalt zu brauchen" und: „Sei Glaubenslehrer, nicht Zehenteintreiber"; allein bei Karl überwog die politische Rücksicht, das Land so schnell als möglich seinem Reiche einzuverleiben.

Die Bistümer, welche Karl im Sachsenlande anlegte, sind die folgenden. Als das älteste gilt Osnabrück, gegründet 786, nachdem der Ort schon früher eine Kirche erhalten hatte. Es folgte Münster, wo seit 791 der Friese Ludger wirkte; „er baute eine gemeinschaftliche Wohnung für sich und seine Amtsgehilfen, eine Schule zur Bildung junger Geistlicher wie des Volkes und eine kleine Kirche; das alles umgab er mit einer Mauer; eine Kirche reichte bald nicht mehr aus und Ludger gründete eine zweite jenseits des Aaflusses; ein zweites christliches Zentrum ward die Abtei Werden an der Ruhr; 802 empfing

[1]) Daniel, „Deutschland", 1863, S. 1073.

Ludger die bischöfliche Weihe; er starb 809 am 25. März und ruht in Werden; am Mittwoch nach Jubilate feiert das Münsterland sein Gedächtnis" [1]). Paderborn machte Karl nicht bloß zu einem geistlichen Vororte, sondern auch zu einem politischen; hier hielt er öfter Reichstage für die östlichen Sachsen; hier empfing er die Gesandten der arabischen Fürsten aus Spanien; hierher floh Papst Leo III., 799 aus Rom vertrieben, und hier wurde die Erneuerung des römischen Kaisertums verabredet. Für das Land der Engern wurde das Bistum Minden gegründet; die Bistümer Verden, Bremen und Halberstadt wurden erst nach Karl definitiv geordnet. — Die neuen Bistümer wurden teils der Mainzer Kirchenprovinz, teils aber dem seit 799 derselben zur Seite gestellten Erzbistum Köln eingeordnet. Außer Köln wurde auch Salzburg um dieselbe Zeit zur Metropole erhoben; da auch die Kirche von Trier von alters her den Rang einer Metropole hatte, gab es vier Erzbistümer in den Landen, die später die deutschen hießen. An den genannten bischöflichen Kirchen traten in jener Zeit die Domkapitel ins Leben, bestehend aus Priestern, welche nach Art der Mönche zusammen lebten, arbeiteten und Andacht hielten; ihre Regel, zurückgehend auf den Kirchenvater Augustinus, war von Chrodegang von Metz um 760 erneuert worden und hieß Kanon, woher jene den Namen Kanoniker führten.

Die religiöse Gesinnung Karls, welche das Urteil über manche Gewalttaten bei dem Missionswerk mildern kann, stellt sein Biograph Einhard mit den folgenden Worten dar: „Der christlichen Religion, zu der er von Jugend auf angeleitet worden, war er mit Ehrfurcht und frommer Liebe zugetan. Darum erbaute er auch das herrliche Gotteshaus zu Aachen und schmückte es mit Gold und Silber und mit Kerzen und mit ehernen Gittern und Türen. Da er die Säulen und den Marmor für die Kirche anderswoher nicht bekommen konnte, ließ er sie aus Rom und Ravenna herbeischaffen. [Die Palastkapelle mit diesen Säulen, ein Achteck bildend, steht noch und ist ein Denkmal der Baukunst jener Zeit, deren Stil der byzantinische ist.] Morgens und abends, auch bei den nächtlichen Horen und zur Zeit der Messe besuchte er fleißig die Kirche, wenn es ihm sein Befinden erlaubte . . . Auf die Verbesserung des Lesens und Singens in der Kirche wandte er große Sorgfalt, denn in beiden Dingen war er sehr unterrichtet, wenn er auch selbst nicht öffentlich las und nur leise und im Chor sang." — Karl gilt als Verfasser des Hymnus: Veni creator spiritus. Von den Sängern, welche Karl aus Rom berief, rühren die Sängerschulen von Metz und St. Gallen her.

Der Sohn und Nachfolger Karls, Ludwig der Fromme, befestigte, bereicherte und vermehrte die geistlichen Stiftungen seines Vaters. Er gründete für das östliche Sachsen 822 das Bistum Hildesheim. Die Sage knüpft diese Gründung an ein Jagdabenteuer des Kaisers; er sei, im Walde verirrt, unter einem Rosenstocke eingeschlummert, nachdem er gelobt, eine Kirche zu bauen, wenn er den Ausweg aus dem Walde fände. Ein Rosenstock, welcher noch heute an der Außenwand der Gruftkapelle des Domes sich haushoch hin-

[1]) Daniel, a. a. O., S. 866.

breitet, ist urkundlich 800 Jahre alt. Für die Länder östlich von der Elbe gründete Ludwig das Bistum Hamburg, welches 849 mit dem bremischen zu einem Erzbistum Bremen vereinigt wurde. An der Weser erbaute er ein Kloster, für welches er die Mönche aus der Abtei Corbeja in der Picardie entnahm, das daher Corbeja nova, Corvey, genannt wurde; es war reich an Handschriften und in seinem scriptorium wurde vorschriftsmäßig allein Tacitus zehnmal im Jahre abgeschrieben.

Für die theologische Bildung waren im 9. Jahrhundert in Frankreich Tours, wo Alcuin gewirkt hatte, und im mittleren Deutschland Fulda, wo Sturmi und sein Nachfolger Baugulf die Traditionen des heiligen Bonifatius aufrecht erhielten, die wichtigsten Stätten. Beiden verdankt der gelehrteste Deutsche jener Zeit, Rhabanus Maurus, der praeceptor Germaniae, seine Ausbildung. Er war für die Bildung des Klerus durch seine theologischen Schriften und durch Einrichtung von Schulen tätig; von seinen lateinischen Gesängen ist der Engelshymnus Christe sanctorum decus Angelorum in die Liturgie übergegangen. Er starb zu Mainz, seiner Vaterstadt, als Erzbischof 856, „geehrt von den fränkischen Königen und beklagt von den Armen seiner Gegend"; sein Grundsatz war: Nemo perfecte sapit, nisi is qui perfecte diligit.

8. Ein Schüler von Rhabanus war Otfrid, Mönch im Kloster Weißenburg im Elsaß, der Dichter der althochdeutschen Evangelienharmonie, welche er unter Ludwig dem Deutschen niederschrieb. Sie ist eine Frucht der Weisung des heiligen Bonifatius an die Geistlichen, sich der Volkssprache zu bedienen. An dichterischem Werte über ihr steht das Evangelienepos eines ungenannten Angelsachsen, welches den Titel Heliand, d. i. Heiland, führt, und unter Ludwig dem Frommen geschrieben wurde. „Die mit dem Schwerte bekehrte Generation der Sachsen war noch nicht ausgestorben, als der Sänger sein Lied vom lieben Himmelskönige, Gottes Friedenskinde, sang." „Er steht mit seinem Glauben und Wollen mitten in einer großen, durch ernsten, kühnen Sinn, reine Sitte und stolze Haltung ausgezeichneten Volksgemeinschaft, welche die Freude an dem lieben König und Herrn, dem mächtigen Christ, mit ihm teilt" [1]). Die Verschmelzung des Christlichen mit dem Volkstümlichen verleiht der Dichtung Innigkeit und Anschaulichkeit, wie sie kein verwandtes Werk besitzt. Den Schülern sind Proben daraus in neuhochdeutscher Übertragung leicht verständlich, wie etwa die Schilderung der „Römerleute, denen Gott der Reiche größtes verliehen; dem Heervolke hatte er das Herz gestärkt, daß sie bewältigten die Weltvölker alle; sie hatten von Romburg aus das Reich gewonnen, die Helmgetrosten" (Ges. 1); oder die Schilderung der Verklärung (Ges. 43): „Auf ein hohes Gebirge stiegen sie, auf eine Steinhöhe ..., da war dort oben ihm ganz anders geworden Gewand und Antlitz; es wurden ihm die Wangen licht, blinkend gleich der blendenden Sonne; so erglänzte der Geborene Gottes leuchtend an seinem Leibe, Lichtglanz strahlte wonnig von des Waltenden Sohn."

---

[1]) Vilmar, „Deutsche Altertümer im Heliand", 1845.

Mit der Bekehrung der Sachsen waren alle deutschen Stämme für das Christentum gewonnen, und es konnte das Missionswerk zu den slavischen Völkern vorschreiten, welche sich östlich von der Elbe in ehemals germanischen Ländern angesiedelt hatten. Den Weg dazu bahnten die Herrscher aus dem sächsischen Hause, vorab Heinrich I. der Städtegründer (919 bis 936). Er gründete die Stadt Quedlinburg und die Abtei daselbst, in deren Kirche seine Reste ruhen. Die Städte Merseburg und Meißen befestigte er, Brandenburg nahm er dem slavischen Stamme der Heveller ab. Sein großer Nachfolger Otto I. (936 bis 973) legte an den drei genannten Orten Bistümer an; diese wurden, gleich den Bistümern von Havelberg und Zeitz (später nach Naumburg verlegt), dem Erzbistume Magdeburg, der größten der Ottonischen Schöpfungen, gegründet 962, unterstellt. Otto erwirkte besondere Vorrechte für die neue Metropole und bevorzugte die Stadt vor anderen, in der er auch seine Ruhestätte fand. Das von ihm begründete Bistum Oldenburg, später nach Lübeck verlegt, gehörte zur bremischen Provinz. Von seinen Nachfolgern war besonders Heinrich II. der Heilige (1002 bis 1024) für die Befestigung des Christentums tätig. Seine Gründung ist Bistum und Dom von Bamberg, von Papst Benedikt VIII. persönlich eingeweiht; auch ihm hat seine Lieblingsschöpfung die Ruhestätte gegeben.

Unter den Ratgebern Ottos I. nahm ein schwäbischer Mönch, Ekkehard, von seinem Aufenthalte an der Kaiserpfalz Palatinus genannt, eine Stelle ein. Er hatte sich als Gelehrter und Lehrer in St. Gallen ausgezeichnet und die Herzogin Hadwig von Schwaben im Lateinischen und Griechischen unterrichtet; Otto berief ihn als Erzieher der kaiserlichen Söhne und behielt ihn stets in seiner Nähe; er starb als Dompropst von Mainz 990. Ein zweiter berühmter Schüler St. Gallens war Hermann mit dem Beinamen Contractus, Mönch und Lehrer in Reichenau († 1054); er war ein vielseitiger Gelehrter und zugleich Dichter und Musiker; die Liturgie hat seine Antiphon Alma redemptoris mater aufgenommen; manche halten ihn auch für den Dichter des Salve regina. In Sachsen wirkte der Bischof Meinwerk von Paderborn († 1036), dessen Domschule in einem Liede gefeiert wird, von dem Anfangs- und Schlußverse lauten: „Studiorum multiplicia Sub eo floruerunt exercitia ... Ludusque fuit omnibus, Insudare versibus Et dictaminibus (Aufsätzen) Jucundisque cantibus.“ Der Bischof Bernward von Hildesheim († 1022) war nicht bloß ein treuer Oberhirt, sondern auch ausgezeichnet durch Gelehrsamkeit und Kunstgeschick; der Kronleuchter und die Flügeltüren des Hildesheimer Domes sind sein Werk. Der Periode der Ottonen gehört auch die erste deutsche Dichterin Roswitha von Gandersheim an, welche unter anderen auch die 856 erfolgte Gründung ihres Klosters und die Taten Ottos I. in lateinischen Hexametern besang. Gegenüber der gelehrten Kunstdichtung kam auch die Volksdichtung insofern zur Geltung, als sie an dem deutschen Legendenschatze mitwirkte, der um diese Zeit seine Vollendung fand, und in welchem sich fromme Traditionen mit nationalen und lokalen Erinnerungen zu zarten, sinnigen Gebilden verweben.

9. Wie sehr das Volk das Christentum in sein ganzes Leben aufgenommen, zeigt auch der Schatz von christlichen Sprichwörtern, Redensarten, Ausdrücken und Wörtern überhaupt, welcher sich zum Teil bis zur Gegenwart erhalten hat und wie die erhaltenen Kultusstätten ein Denkmal jener Periode bildet [1]).

Das Ergebnis der Einführung des Christentums in Deutschland, welches sich für die Anschauung fixieren läßt, ist der Stand der germanischen Kirchenprovinzen um das Jahr 1000. An der Spitze steht das Erzbistum Mainz, schon zu römischer Zeit Bistum, seit Bonifatius Metropole, heute Bistum, zum Teil ersetzt durch das Erzbistum Freiburg. Dazu gehörten sechs Diözesen aus römischer Zeit, wovon vier erhalten: Speier, Augsburg, Straßburg, Chur, zwei eingegangen: Konstanz und Worms, von Bonifatius stammen Würzburg (vorbereitet durch Kilian) und Eichstädt; aus der Karolingerzeit vier: die beiden erhaltenen, Paderborn und Hildesheim, die beiden eingegangenen, Verden und Halberstadt. Die zweite Provinz ist Köln, umfassend die Diözese Lüttich aus römischer Zeit, Utrecht, die Gründung Willibrords und die Stiftungen Karls: Münster, Osnabrück und Minden, von denen die letztere eingegangen. Die dritte Provinz ist die trierische, umfassend das Erzbistum Trier, heute Bistum, und das Bistum Metz. Die Erzbischöfe von Mainz, Köln und Trier wurden nachmals Kurfürsten des römischen Reiches. Die vierte, die Salzburger Provinz, umfaßte das ältere Bistum Brixen, ferner die Gründung Corbinians: Freising und die von Bonifatius eingerichteten Diözesen Passau und Regensburg (vorbereitet durch Emmeram), sämtlich erhalten, nur daß das Freisinger Bistum nach München verlegt und zum Erzbistum erhoben ist; später kamen die Bistümer der östlichen Alpenländer hinzu. Den Norden und Osten nehmen die bremische und die magdeburgische Provinz ein, die mit ihren Bistümern aufgehoben sind. Eine exemte Stellung hatte Bamberg, heute das Erzbistum für Franken.

Das Missionswerk, für welches die Bekehrung Deutschlands nur ein Mittelglied bildet, wurde seit dem 9. Jahrhundert auf die nördlichen und östlichen Völker ausgedehnt, wobei vornehmlich die deutschen Bistümer und Abteien die Stützpunkte bildeten. Der Apostel des Nordens, Ansgar, war Mönch in Corvey, später Erzbischof von Bremen († 865); in Regensburg ließen sich zuerst Böhmen taufen, und ihr Land gehörte bis zur Gründung des Prager Bistums zur Regensburger Diözese; in Magdeburg erhielt der Böhme Woitiech, in der Taufe Adalbert genannt, seine Ausbildung, welcher der zweite Bischof von Prag (Bistum seit 973) wurde, den ungarischen Kronprinzen Waik taufte, den späteren apostolischen König Stephan den Heiligen, ferner in Polen das Evangelium predigte und in Preußen den Märtyrertod erlitt. Zur Magdeburger Provinz gehörte auch das 968 errichtete Bistum Gnesen, dessen erster Bischof Adalberts Bruder war. Von Bamberg aus unternahm dessen Bischof Otto seit 1124 seine Missionsreisen nach Pommern, welche den Grund zur Bekehrung dieses Landes legten.

[1]) Vgl. R. v. Raumers vorher (S. 540[1]) angeführtes Buch und Harder, „Das Werden und Wandern unserer Wörter", 1884.

10. Der mannigfaltige Stoff gestattet mehrfache Zusammenstellungen zum Zwecke des Verständnisses und der Einprägung, die sich zum Teil von selbst ergeben und von denen nur einige hervorgehoben seien. Die chronologische Reihe der Tatsachen ist in folgender Form am leichtesten zu merken: 500 Bekehrung der Franken, 600 der Angelsachsen, 730 des mittleren Deutschlands, 800 der Sachsen, 900 der Slaven. Vergleichung der dabei obwaltenden Umstände: die Franken fanden als Eroberer ein christliches Land vor; die Angelsachsen wurden als Herren ihres Landes bekehrt; die Thüringer usw. als Unterworfene der Franken, den Sachsen mußte zugleich die staatliche und die kirchliche Ordnung zugebracht werden, den Slaven außerdem eine andere Nationalität; daher die Kämpfe in den beiden letzten Fällen. Zusammenstellen lassen sich die Umstände, welche die Mission bald förderten, bald hemmten, auf der einen Seite das religiöse Bedürfnis, der Eindruck der christlichen Erfolge, die Mitwirkung frommer Frauen usw.; auf der anderen Anhänglichkeit an den überkommenen Glauben wie bei Radbod, aber auch Wildheit und Leidenschaft wie bei Gozbert usw. Alles das gibt Stoff zu Aufsätzen oder mündlichen Übungen. — Die Gewinnung der Deutschen für das Christentum läßt sich vergleichen mit den Versuchen der römischen Kaiser, sie zu unterwerfen; in beiden Fällen war Rom der Vorort und bildeten Gallien und Britannien die Stützpunkte, ja in dieselbe Gegend fallen entscheidende Aktionen, denn dem Teutoburger Walde liegt die Donnereiche und die Irmensäule nahe. — In Bonifatius' Leben bilden die Hauptpunkte die drei Romreisen: 718 die erste, von der er als befugter Missionär zurückkam, 5 Jahre später die zweite, von der er als Bischof, und 15 Jahre danach die dritte, von der er als Metropolit zurückkam; das Jahr der Krönung Pipins 752 erinnert zugleich an seine Beziehungen zu dessen Vater und Sohne. Die Jahre 744 und 755 sind an Fulda geknüpft: Gründung — Bestattung. Die Sachsenkriege können in die Schlagworte zusammengefaßt werden: Eresburg, Paderborn, Verden, Hase. — Das Verhältnis von Bonifatius zu seinen Schülern läßt sich durch eine Art Stammbaum veranschaulichen; so ist er der geistliche Vater von Sturmi, dieser von Baugulf, dieser von Rhabanus, der aber auch Alkuins geistlicher Sohn und Otfrids ebensolcher Vater ist. — Eine besondere Zusammenstellung verdienen die vorgekommenen historischen Aussprüche, welche im Kollektaneum ihren Ort finden.

Für die Verzweigung des Gegenstandes in den Interessenkreis bietet sich dessen Bearbeitung in Kunst und Poesie dar. Die Hauptszenen aus dem Leben des Apostels der Deutschen stellen Wandgemälde der Benediktinerkirche zu Bonifaz in München dar. Die wichtigsten Stätten der deutschen Mission sind von der Sage und Dichtung gefeiert worden. Wird der elementare deutsche Unterricht auf heimische Sagen und Legenden gebaut, so findet der Schüler überall Anknüpfungspunkte vor; für das reifere Verständnis bietet aber derselbe Stoff neue Seiten. Einschlägige Dichtungen bietet K. Simrock: „Die geschichtlichen deutschen Sagen aus dem Munde des Volkes und deutscher Dichter", 1850. Zahlreiche Sagen knüpfen sich an das Kloster Corvey; eine besondere Gruppe bilden die Domsagen von Bamberg. Einen Überblick über die deutschen

Legenden gibt Wolfgang Menzel, „Deutsche Dichtung", 1858, Bd. I, S. 290 f. Eine der schönsten Legenden, welche zugleich lehrhafte Momente enthält, ist die von St. Wendelin, dem schottischen Königssohne, der in der Gegend von Trier zuerst Einsiedler, dann Hirt und zuletzt Abt von Toley wurde, und dessen Andenken der Ort St. Wendel bewahrt; die schönen Umrisse Führichs bieten ein willkommenes Anschauungsmittel dar.

§ 83.

Der erklärende Unterricht.

1. Schriftwerke, welche der Bildungsarbeit zugrunde liegen, rufen eine Kunst der Exegese, und in Wechselwirkung mit dieser einen exegetischen oder erklärenden Unterricht ins Leben; die Entwickelung beider aber ist verschieden, je nachdem jene Werke einen religiösen oder profanen Charakter haben. Im ersten Falle ist die Exegese theologisch, im anderen philologisch; die theologische schöpft aus ihrem Texte Erkenntnisse, Lebensregeln und Erbauung, die philologische Kenntnisse und Normen der sprachlichen Darstellung; jene betrachtet das zugrunde liegende Werk als eine Autorität in theoretischer und ethischer Hinsicht, diese nur als eine solche in technischem oder ästhetischem Betrachte. Wenn die Prinzipien, von welchen beide Erklärungsweisen ausgehen, gegeneinander gekehrt werden, so entsteht der Konflikt, daß die Vertreter des philologischen Prinzipes denen des theologischen vorwerfen, sie schritten über das Auslegen zum Unterlegen vor, schöpften nicht sowohl aus dem Text, als sie vielmehr mitgebrachte Auffassungen in denselben hineinlegten; Vorwürfe, welche wohl damit zurückgegeben werden können, daß die philologische Erklärung, indem sie nur danach fragt, was der Autor gemeint habe, und wieweit er dies angemessen ausgedrückt habe, der Frage ganz entwöhne, ob jenes Gemeinte wahr und recht sei, für Erkenntnis und Leben Wert habe, oder das Gegenteil gelte. Wenn etwas gemahnen kann, einen solchen Widerstreit hintanzuhalten und beide Erklärungsweisen in Einklang und Wechselwirkung zu setzen, so ist es das Bedürfnis der didaktischen Erklärung, welche mit beiden Berührung hat. Die Erklärung von profanen Sprachwerken im Unterrichte muß sich zunächst der philologischen Exegese anschließen, und vorerst objektives Verständnis des Textes suchen und dann den Text als Quelle von Kenntnissen, sprachlichen und realen, sowie von Normen für das sprachliche Können behandeln; allein so gewiß der Sprach- und Literaturunterricht seinen Beitrag zur Entwickelung des sittlichen Bewußtseins zu geben hat, so gewiß hat die Erklärung auch den ethischen Maßstab an die Charaktere und Verhältnisse anzulegen, welche in den Sprachwerken dargestellt werden, und insbesondere die antike Auffassung durch die christliche zu ergänzen und zu berichtigen[1]).

Der Gegenstand der Erklärung ist ein größeres oder kleineres sprachliches Ganzes als Träger eines geistigen Inhaltes oder Gedankens. Im Gedanken

[1]) Oben § 65, 4.

sind Sprachliches und Sachliches verschmolzen; wenn ihn die Erklärung flüssig zu machen weiß, so kommen beide Elemente in Bewegung. Insofern ist die Erklärung nur von einerlei Art, allein die Mannigfaltigkeit des Geschäftes kann dessen Teilung nötig machen, und alsdann darf Worterklärung und Sacherklärung unterschieden werden. Es gilt von ihnen, was Erasmus von der aus der Lektüre zu gewinnenden Kenntnis sagt: Cognitio duplex: verborum prior, rerum potior [1]); ohne Bewältigung des Sprachlichen gibt es kein Aneignen des Inhaltlichen, aber es gilt auch, nicht an den Worten zu haften, sondern vorzudringen zu den Sachen.

Die sprachliche Erklärung hat es zunächst mit den Worten und ihrer Verknüpfung zu tun und dieselben verstehen zu machen, wobei Grammatik und Lexikon ihre Hilfsmittel bilden; allein sie muß auch in Betracht ziehen, welcher Kunstform der Sprache das betreffende Werk angehört, und diese zum Schlüssel eines Verständnisses machen, welches gegenüber dem sprachlichen das sprachtechnische heißen kann und die Disziplinen der Stilistik, Rhetorik und Poetik heranzuziehen hat. Die Sacherklärung ist ebenfalls eine doppelte, teils auf die in der Sprache ausgedrückten Gedanken und deren Zusammenhang gerichtet, also logischer Art, teils die historischen oder sonstigen realen Beziehungspunkte der Gedanken betreffend, also Realerklärung. Von diesen Arten oder Richtungen der Erklärung gewähren vorzugsweise einen Zuwachs des Wissens die sprachliche und die Realerklärung, während die sprachtechnische und gedankliche auch einen Zuwachs des Könnens mit sich bringen. Jeder Zuwachs kann durch einen ausdrücklichen Hinweis als solcher bezeichnet werden; bei fremden Sprachen wird der Beitrag anzumerken sein, welchen eine Stelle oder ein Werk für die sprachliche Fertigkeit gewährt, was durch Hervorhebung von Wörtern, Phrasen, Sentenzen usw. geschieht. Wenn der Text einen ethischen Gehalt in sich schließt, so hat auch diesem die Erklärung gesondert Aufmerksamkeit zu widmen und, was er bietet, mit allgemeineren ethisch-religiösen Vorstellungen in Verbindung zu setzen [2]).

2. Das Bedürfnis, alle Gesichtspunkte der Erklärung beisammen zu haben, hat zur Aufstellung eines Kanons Anlaß gegeben, welchen der Lehrer durchgängig im Auge haben solle. Im Mittelalter unterschied man drei Stücke der expositio: 1. littera i. e. congrua ordinatio dictionum, quam etiam constructionem vocamus; 2. sensus i. e. facilis quaedam et aperta significatio, quam littera prima fronte praefert; 3. sententia i. e. profundior intellegentia [3]). In der späteren Renaissancezeit hatte die größte Verbreitung der Kanon, den Juventius (Jouvency) in seiner Schrift „De ratione discendi et docendi“ aufstellte und der alle wesentlichen Momente vereinigt. Er enthält sechs Punkte: 1. argumentum, d. i. die umschreibende Wiedergabe des Inhaltes der Stelle, wofür bei uns die Übersetzung eingetreten ist; 2. explanatio proprio sensu, d. i. die sprachliche und logische Erklärung; 3. rhetorica, d. i. die Hervorhebung dessen, was zur Sprachkunst gehört; 4. eruditio, d. i. die anti-

---

[1]) De studii ratione in., oben, § 22, 1, Anm. 1. — [2]) Oben § 54, 3 und 65, 4. — [3]) Hugo a Sto. Victore Lib. did. III, 9.

quarische, also Sacherklärung; 5. latinitas, das Anmerken des Ertrages für Wortkunde, Phraseologie, überhaupt für die eigene Technik der Schüler; und schließlich 6. mores, d. i. moralische Erörterungen. Wie alle derartigen Zusammenstellungen, ist auch dieser canon explanationis bei einsichtiger Handhabung nützlich, während er bei pedantischer Durchführung bei allen Stoffen und bei stereotyper Einhaltung der Reihenfolge zum Mechanisieren des Unterrichtes führt [1]).

Allem mechanischen Verfahren beim erklärenden Unterrichte ist durch Geltendmachen des organischen Charakters der Schriftwerke zu wehren: das Einzelne ist mit Rücksicht auf das Ganze zu erklären und die Einzelerklärungen müssen das allseitige Verständnis des Ganzen zum Reinertrage haben. Daraus ergeben sich die schon früher aufgestellten Regeln, daß nichts an den Text heranzubringen ist, was aus demselben herausgelesen werden kann, und daß das Heranzubringende möglichst eng mit den Worten verknüpft werde [2]). Die Erklärung muß den Schüler immer im Zusammenhange des Textes erhalten, in rem praesentem deducere, wie es J. M. Gesner ausdrückte [3]); er muß beim Lesen eines Historikers jeden Augenblick angeben können, an welchem Punkte der Aktion die Erzählung steht und an welchem Orte sie sich abspielt — daher die Karte zur Hand halten! —; beim Redner muß er den Punkt in der Reihe der Argumente bezeichnen können, bei welchem die Darlegung angelangt ist; beim Dramatiker den Grad der Verschlingung der Fäden, den jedesmal die Handlung erreicht hat. Bei Werken der Muttersprache wendet sich das Interesse von selbst mehr dem Ganzen zu, und es ist hier für den rechten Anschluß der Einzelerklärungen zu sorgen; bei Autoren fremder Sprachen fällt wegen der Schwierigkeit des sprachlichen Verständnisses von selbst mehr Gewicht auf das Einzelne, und der Lehrer muß hier sorgen, daß dabei der größere Zusammenhang nicht zu kurz komme.

3. Auf das Verhältnis vom Einzelnen zum Ganzen geht der Unterschied von statarischer und kursorischer Lektüre zurück, welchen J. M. Gesner in seiner Vorrede zu Livius aufgestellt hat. Man hat diese Unterscheidung neuerdings aufgegeben und K. Mager hat mit seinem Witzworte recht behalten: „Bei der statarischen Lektüre wird nichts gelesen und bei der kursorischen nichts gelernt.“ Gewiß kann das Tempo der Lektüre nicht willkürlich bestimmt werden, sondern ist vorgezeichnet einerseits durch die größere oder geringere Schwierigkeit des Textes und andererseits durch den Stand des Wissens der Schüler, aber als drittes Moment kommt der Charakter des Buches dazu, der entweder einen rüstigen Fortschritt der Lektüre verlangt, oder eine breitere Entfaltung der Erklärung zuläßt oder selbst fordert. Die Epiker wollen in rascherem Tempo gelesen sein, weil ihr eigenes Tempo ein langsames ist; bei ihnen muß das Ganze, d. i. eine größere Partie, welche eine poetische Einheit bildet und ein Bild gewährt — nicht eben notwendigerweise das ganze Epos —, ins Auge gefaßt bleiben; Lyrik und Drama gestatten eher ein Verweilen beim

---

[1]) Oben § 80, 8. — [2]) § 73, 4. — [3]) Opusc. VII, p. 293. Vorrede zur Liviusausgabe.

Einzelnen, weil ihr rascherer Fortschritt das Erlahmen des Interesses weniger besorgen läßt; Chorlieder können statarisch gelesen werden, der Dialog verlangt dagegen wieder ein schnelleres Tempo; die Cäsarlektüre ist erst im rechten Zuge, wenn sie kursorisch werden kann, bei Tacitus kann sie ohne Schaden statarisch bleiben. Die Vorschrift Nägelbachs: Statarisch, wenn nötig, kursorisch, wenn möglich, hat Geltung, wenn man auf den Schüler reflektiert; wird dagegen der Autor in Rücksicht gezogen, so kehrt sie sich um und es heißt dann: Kursorisch, wenn nötig, statarisch, wenn möglich, d. i. mit schnellerem Fortschritte, wenn das Verständnis des Zusammenhanges es so verlangt, und mit breiterer Entfaltung der Erklärung, wenn jenes Verständnis durch das Weilen keinen Abbruch erleidet. Beide einander zuwiderlaufende Vorschriften lassen sich gleichwohl in Einklang setzen; die Rücksicht auf die Schüler ist zunächst bestimmend, aber bei richtigem Fortschritte ihres Wissens und Könnens tritt mehr und mehr der Autor in sein Recht; anfangs muß gelernt werden, um lesen zu können, dann gelesen werden, um zu lernen. Die statarische Behandlung darf jedoch nicht als Durchgangspunkt oder Notbehelf angesehen werden; klassische Werke bieten so viel dar, daß auch Zeit gefunden werden muß, daraus zu schöpfen. Die Realkenntnis, welche zumal die alten Autoren gewähren, will herausgearbeitet sein[1]), „wer den Dichter will verstehn, muß in Dichters Lande gehen" und, kann man zusetzen: sich in Dichters Zeiten versetzen. Die Sprachkunst, die in jenen Werken niedergelegt ist, will gewürdigt werden, und schließlich müssen bei der Lektüre die grammatischen Kenntnisse teils präsent erhalten, teils ergänzt werden; die Wortlehre (Onomatik), die Phraseologie, die Lehre von den Tropen und Figuren, die Lehre vom Periodenbau, welche nicht mehr besonderen Lehrstunden zugewiesen sind, müssen bei der Lektüre erledigt werden, soweit nicht die Schreibübungen mithelfen. Die mit der Lektüre verbundenen Belehrungen haften vielfach besser als die Kenntnisse, welche der Grammatikunterricht bietet; K. W. Krüger, dessen sorgfältige Schulausgaben mit Unrecht in Vergessenheit geraten, sagte sogar: „Das Beste wird gelegentlich gelernt."

Man kann eine doppelte Erklärung unterscheiden, eine solche, welche unerläßlich ist, um ein angemessenes Verständnis des Textes zu erzielen, und eine zweite, welche den Lehrgehalt desselben herausarbeitet. Die erstere muß jede Art von Schullektüre begleiten, die letztere kommt bei der statarischen Lektüre zur Geltung, während die kursorische ihre Gaben nur im Vorübergehen mitnehmen kann; die erstere hat ihre Stelle vor derjenigen Übersetzung des Textes, welche der Ausdruck des gewonnenen Verständnisses ist, die letztere nach der Übersetzung, an deren Ergebnis sie anknüpft. Beide Arten brauchen natürlich nicht notwendig auseinandergehalten zu werden, allein bei reicherem Material empfiehlt sich ihre Unterscheidung, weil die Schüler, wenn die ganze Erklärung in die Übersetzung eingeschoben wird, nicht in den rechten Zug des Übersetzens kommen, was bei Verlegung der eingehenderen Erklärung an den Schluß eines Abschnittes zu erreichen ist.

---

[1]) Oben § 47, 7 und 50, 2.

4. Das Übersetzen, welches somit den Drehpunkt der Erklärung bildet, hat im neueren Lehrbetriebe eine weit wichtigere Stellung erhalten als im älteren, bei welchem nur griechische Autoren ins Lateinische übersetzt, lateinische dagegen nur lateinisch paraphrasiert wurden. Die Übersetzung in die Muttersprache hat den Vorteil, das mitgebrachte Sprachbewußtsein des Schülers zum Beziehungspunkte zu machen und darum dasselbe durchzubilden, während der ältere Sprachbetrieb nur ein zweites Sprachbewußtsein anbildete [1]). Die Anforderungen an das Übersetzen des Schülers müssen dessen Leistungsfähigkeit entsprechen, und anfangs ist es unmöglich, die Horazsche Regel: Nec verbum verbo curabis reddere fidus [2]) zu erfüllen, aber als Ziel soll eine dem Genius der Muttersprache angemessene Wiedergabe des Textes vorschweben, welche das in der fremden Sprache Gedachte im Geiste der eigenen umdenkt oder, wie Cicero sagt: die Worte nicht zuzählt, sondern zuwägt [3]). Wie die Übersetzung durch Rücksichtnahme auf das Ganze und seinen Charakter dem organischen Prinzipe zu entsprechen hat, wurde bereits früher erwähnt [4]).

Für die Übungen im Übersetzen ist die Selbsttätigkeit des Schülers durch die Aufgabe zu gewinnen, sich auf den zu lesenden Text zu präparieren. Dadurch kommt ein heuristisches Element in diesen Zweig des Unterrichtes und der eigene Versuch dient zum Apperzeptionsmittel für das vom Lehrer Darzubietende. Doch darf der Schwerpunkt der Arbeit nicht in diese häusliche Präparation verlegt werden; davon rät nicht bloß der Umstand ab, daß der Vorteil derselben durch Verwendung gedruckter Übersetzungen hinfällig werden kann, sondern auch die Rücksicht auf den Wert, den die Einübung und Wiederholung der vom Lehrer gegebenen Übersetzung hat; es hieße hier das Selbstfinden überschätzen, wenn der Lehrer bloß ergänzend und beaufsichtigend verführe und auf das Vorrecht verzichtete, den Interpreten der Sprachdenkmale zu machen. Er hat die von dem Schüler gegebene Übersetzung unter Mitwirkung der Mitschüler richtig zu stellen und, wenn nötig, selbst eine Übersetzung zu geben; er kann ferner Mißgriffen bei der Präparation durch Winke vorbeugen, welche er, etwa am Schlusse der Stunde, für die nächste Lektion gibt. — Die Vorbereitung auf die Lektüre durch häusliche Präparation ist aber nicht die einzige; es kann eine Anknüpfung an den Gedankenkreis möglich sein, welche die Auffassung erleichtert, oder es können sich sonstige Mittel der Apperzeption beschaffen lassen, die ihre Stelle besser am Anfang finden, oder es können sich Schwierigkeiten vorweg erledigen lassen, welche die Erklärung zu sehr in die Breite ziehen würden.

5. Faßt man alle bezeichneten Momente der Lektüre und Erklärung zusammen, so ergibt sich folgender Kanon, der selbstverständlich so wenig wie der

---

[1]) Oben § 47, 5. — [2]) A. P. 133. — [3]) Cic. de opt. gen. or. § 14: Non verbum pro verbo necesse habui reddere, sed genus omne verborum vimque servavi, non enim ea me adnumerare lectori putavi oportere, sed tanquam appendere. — [4]) Oben § 73, 5. Vortreffliche Bemerkungen enthält Paul Cauers „Die Kunst des Übersetzens", Berlin 1894.

der Aneignungsstufen [1]) als starre Schablone an jeden Stoff herangebracht werden darf:

I. Vorbereitung. 1. Winke seitens des Lehrers für die Präparation. 2. Häusliche Präparation durch die Schüler. 3. Vorbesprechung des Textes durch den Lehrer.

II. Übersetzung. 1. Übersetzung des Textes durch einen Schüler. 2. Richtigstellung derselben durch Mitschüler und Lehrer. 3. Erklärung des zum Verständnis unmittelbar Erforderlichen, vorzugsweise logischer und sprachlicher Art. 4. Korrekte Übersetzung, gegeben von Lehrer und Schülern oder nur von Schülern.

III. Bearbeitung des Textes. 1. Realerklärung. 2. Hervorhebung der ethischen Momente. 3. Erklärung rücksichtlich der sprachlichen Technik (Poetik, Rhetorik). 4. Fixieren des Ertrages für die Sprachkenntnis (Onomatik, Grammatik). 5. Für die Fertigkeit (Phraseologie, Stilistik).

Für die Einzelerklärungen gilt die Vorschrift, daß sie das Verständnis des Ganzen zum Reinertrage haben müssen (S. 550), allein das Ganze des Sprachwerkes kann auch für sich und als solches den Gegenstand der Erklärung bilden, und darauf beruht eine Art der Exegese, welche gegenüber der bisher besprochenen als eine höhere bezeichnet werden kann. Der Unterricht wird eine solche vorzunehmen haben, wenn das Werk dem Umfange nach überschaulich, dem Inhalte nach verständlich, seinen Beziehungen nach nicht zu verwickelt ist, um die Schüler dazu hinaufzuheben, ohne doch in Verstiegenheit zu geraten. Die Erklärung eines Sprachwerkes als eines Ganzen hat eine doppelte Aufgabe, sie soll einerseits das Werk aus seinem Grundgedanken verstehen machen und, wenn dies durchführbar ist, zeigen, wie sich aus der zugrunde liegenden Konzeption oder dem „Keimentschlusse" (wie Schleiermacher sagt) das Ganze entwickelt hat, und sie soll andererseits das Werk in seinen organischen Beziehungen zu anderen erblicken lassen. Diese Beziehungen sind aber wieder von dreierlei Art; das Werk ist dem Geiste seines Verfassers entsprungen und hat zu anderen Erzeugnissen desselben mehr oder weniger Beziehungen, deren Verfolgung sein Verständnis erhöhen kann; es gehört ferner einer bestimmten Kunstform an und hat darum zu Produkten derselben Kategorie gewisse Beziehungen, und endlich ist es in einer bestimmten Periode des geistigen Lebens des Volkes, zu dessen Literatur es gehört, entstanden und es gibt mehr oder minder dem Geiste dieser seiner Zeit Ausdruck. Diese Momente führen auf vier Gesichtspunkte für die höhere Exegese; auf die genetische Erklärung aus dem Grundgedanken, auf die biographisch-genetische, die ästhetische und die literar- oder kulturhistorische. Wo diese Behandlungsweise an der Stelle ist — und im Unterrichte wird sie auf Werke in der Muttersprache zu beschränken sein —, muß das Einzelne weit schärfer ins Auge gefaßt werden als bei der gewöhnlichen Lektüre; es müssen Zergliederungen vorgenommen, Zusammenstellungen aller Art gemacht, Fragen an das Werk gestellt, schematische Übersichten hergestellt werden usw.

---

[1]) § 80, 8.

Das Ausmaß für die Beschaffung dieses Apparates ist aber das, ob er wirklich leistet, was er soll, also das Verständnis vertieft; er wird dagegen zum Ballast, wenn er sich selber Zweck sein, etwa bloß zur Übung der Schüler, „zur formalen Bildung“ dienen will. In diesem Betrachte haben sonst verdiente Veteranen des deutschen Unterrichts wie Hiecke u. a. gefehlt, daß sie ihre Analysen auch da anwandten, wo das Verständnis ihrer gar nicht bedurfte und so das von Ph. Wackernagel mit Recht gerügte Zerfasern und „Zerklären“ poetischer Werke einschleppten. Doch gingen die Gegner der logischen Bearbeitung von poetischen Werken der Muttersprache zu weit, wenn sie verlangten, man solle diese auch in der Schule lesen, „wie man Poesien liest“ (R. v. Raumer). Dies ist doch nur an der Stelle, wenn man sicher ist, daß die Schüler den Gedankengehalt der Dichtung von selbst erfassen. Auf unteren Stufen ist dies aber keineswegs der Fall; die poetischen Ausdrücke überfliegen das Verständnis, der Rhythmus zieht vom Gedanken ab, von dem Ganzen werden nur Einzelheiten aufgefaßt. So würde das logische Element, dem man doch bei der fremdsprachlichen Lektüre seine Stelle einräumt, hier zu kurz kommen, und es sind einschlägige Besprechungen nicht zu entbehren, bei denen unschwer die pedantische Form vermieden werden kann [1]).

§ 84.

Lehrproben für den erklärenden Unterricht.

1. Das Vorgehen bei der umfassenden Erklärung heimischer Sprachwerke wollen wir an einem der beliebtesten und lehrreichsten aufzeigen, an Schillers Glocke, ein Thema, welches zwar viel behandelt, aber noch keineswegs erschöpft ist. Das genetische Moment ist hier insofern vertreten, als wir die Entstehung des Werkes einigermaßen verfolgen können. Schon 1788 in Rudolstadt faßte Schiller den Gedanken eines „Glockengießerliedes“, auf welches ihn mehrfache Besuche der in der Nähe der Stadt liegenden Glockengießerei geführt hatten [2]). Aber der Plan blieb liegen und wurde erst 1797 wieder aufgenommen; er schreibt am 7. Juli d. J. aus Jena an Goethe: „Ich bin jetzt an mein Glockengießerlied gegangen und studiere seit gestern in Krünitzens Enzyklopädie, wo ich sehr viel profitiere. Dieses Gedicht liegt mir sehr am Herzen; es wird aber mehre Wochen kosten, weil ich so vielerlei verschiedene Stimmungen dazu brauche und eine große Masse zu verarbeiten ist.“ Allein schon Ende August schreibt er an Goethe, daß ihm Gesundheitsstörungen weder Stimmung noch Zeit für seine Glocke gelassen, „die noch lange nicht gegossen“ sei. In einem Briefe vom 22. September tröstet er sich über die Unterbrechung: „Indem ich den Gegenstand noch ein Jahr mit mir herumtrage und warm halte, muß das Gedicht, welches wirklich keine kleine Aufgabe ist, erst seine wahre Reife er-

[1]) Vgl. des Verfassers Aufsatz: „Das logische Moment der Gedichterklärung“ in der Christl. Schul- und Elternzeitung, Wien 1907. — [2]) An dem noch stehenden Gebäude ist eine Erztafel angeschlagen mit der Inschrift: „Steh, Wandrer, still! Denn hier entstand, Daß keine andre gleich ihr werde, Gebaut von Schillers Meisterhand, Die schönste Glockenform der Erde.“

halten." Goethe antwortete, die Glocke müßte um so besser klingen, als das Erz länger im Fluß erhalten und von allen Schlacken gereinigt sei. Die nächste Zeit war aber wieder durch den Wallenstein in Anspruch genommen und erst im Herbst 1799, als der Musenalmanach gebieterisch einen Beitrag verlangte, brachte Schiller die Dichtung zum Abschlusse. Er begab sich am 4. September nach Rudolstadt, wo er wahrscheinlich die Glockengießerei wieder besuchte; am 15. kehrte er nach Jena zurück, wo auch Goethe eintraf. Während dessen Anwesenheit wurde das Gedicht vollendet, und am 30. September nach Weimar zum Drucke abgesandt. — Davon kann die Einleitung ausgehen und die angedeuteten Daten nach Bedarf in die Biographie des Dichters hinein verfolgen. An die Lektüre des Gedichtes sind mehrfache Sach- und Worterklärungen anzuschließen. Die Handwerksausdrücke dürfen nicht leere Worte bleiben; die Mühe, die sich der Dichter in dieser Richtung gegeben hat, muß durch Aufmerken darauf gedankt werden; Material zu diesen Erklärungen gibt Götzinger in seinen „Deutschen Dichtern", Bd. II. Daß auch zeitgeschichtliche Anspielungen, wie die auf die französische Revolution, zu besprechen sind, liegt auf der Hand. In sprachlicher Hinsicht ist einigemal Mißverständnissen vorzubeugen, betreffend Konditionalsätze ohne einführendes wenn, so in Strophe 3: „Kocht des Kupfers Brei", und Strophe 21: „Ehrt den König seine Würde." Mehrfach ist auf den prägnanten Gebrauch von Worten hinzuweisen, so bei der Schilderung der Hausfrau, welche die Mädchen lehrt und den Knaben wehrt, welche treu waltet, während die Fremde schaltet. Auch einige Epitheta verlangen Erklärung: Die „duftenden Laden" dürften ganz realistisch zu verstehen sein mit Rücksicht auf den eigentümlichen Geruch im Innern von Wäscheschränken; das „bekränzte Jahr" ist nach den bekränzt dargestellten Horen genannt. Sorgfältige Beachtung verdienen die rhythmischen, musikalischen Kunstmittel, welche Schiller hier besonders reichlich anwendet, der Wechsel der Metra und die Klangmalerei.

Um den Grundgedanken und die Komposition der „Glocke" zu verstehen, ist eine Zergliederung der Dichtung notwendig, welche den Charakter eines Sezierens oder Zerfaserns um so weniger hat, je mehr die Dichtung scharf abgesetzte Glieder zeigt. Die Strophenreihe, welche die Weisungen und Reden des Meisters enthält, hebt sich zuerst heraus, kenntlich durch das trochäische Metrum und die Reimformen ab ab cc dd. Die übrigen Strophen von wechselndem Bau enthalten Bilder aus dem Leben, bei denen Glockengeläute vorkommt: Taufe, Hochzeit, Feuersbrunst, Bestattung, Feierabend, Aufruhr. Verknüpft sind diese Bilder durch Übergänge, welche zu der Glocke keine direkte Beziehung mehr haben: zwischen Taufe und Hochzeit bildet die Schilderung der Jugend und der Jugendliebe, zwischen Hochzeit und Feuersbrunst die Darstellung des häuslichen Glückes und des von ihm großgezogenen Hochmutes, auf den die Verarmung durch Feuersbrunst folgt, zwischen Feuersbrunst und Bestattung bildet der Trost des Vaters, daß ihm die Familie erhalten ist, den Übergang; ebenso ist zwischen das Bild des Abendfriedens und das des Aufruhrs die Betrachtung über die gesellige Ordnung eingelegt. Sonach kann die Komposition durch folgendes Schema veranschaulicht werden:

Reden des Meisters, den Guß betreffend.	Darstellungen, durch die Glocke veranlaßt.	Überleitende Partien.
Aufruf zum Werke.	Aufruf zur Betrachtung.	
Weisungen.	Bestimmung der Glocke.	
Reinigung des Metalls.	Taufe.	Jugendliebe.
Prüfung des Metalls.	Hochzeit.	Glück und Hochmut.
Guß.	Feuersbrunst.	Trost des Vaters.
Das eingesenkte Metall.	Bestattung.	
Feierabend.	Abendfrieden, Erntefest.	Die gesellige Ordnung.
Sprengen der Form.	Aufruhr.	
Enthüllung.	Glockenweihe.	
Aufwinden der Glocke.		

Schiller hat mit Sorgfalt, zum Teil etwas künstlich, die Verknüpfung der Reden mit den Darstellungen durchgeführt; die Glocke soll reinliches Metall haben, um rein und voll das Kind auf seinem ersten Gange zu begrüßen; die Mischung soll geprüft werden, ob sie das Spröde und Weiche vereinigt, wie die Herzen geprüft werden müssen, welche der Strenges und Zartes vereinigende Ehebund verknüpft; eingesenkt ist das Metall wie die teuren Toten eingesenkt werden; leichter gestaltet sich der Übergang vom Guß zur Feuersbrunst, vom Feierabend zu den Bildern des Friedens und vom Springen der Form zum Aufruhr. Der Fortschritt der Reden des Meisters ist durch das Werk selbst gegeben; der Fortschritt der Betrachtung ist einesteils durch die Reihe der Akte des Gusses, an welche sie anknüpfen, bestimmt, andererseits ist er jedoch auch ein innerer; er umfaßt in Taufe, Hochzeit, Verarmung, Todesfall Hauptmomente des häuslichen und in den Bildern des Friedens und Aufruhrs solche des öffentlichen Lebens. Damit ist nun der Grundgedanke der Dichtung klargelegt: sie will das menschliche Leben darstellen mit Verwendung solcher Szenen, bei welchen das Geläute mitwirkt, und welche sich zugleich an die Akte des Glockengusses anknüpfen lassen.

2. Daß und worin das Gedicht den Stempel von Schillers Individualität trägt, ist Schülern, welche auch nur die gangbarsten seiner Dichtungen kennen, leicht verständlich. „Die Glocke" zeigt ihnen Schiller als Vertreter einer reflektierenden Poesie, welche weitschauende Fragen und Probleme zum Gegenstande nimmt, als den dichtenden Denker, aber zugleich als Dramatiker, welchem sich ein Stoff, der nur zur Betrachtung und zur Beschreibung Anlaß zu geben scheint, zum kleinen Drama gestaltet. Das Anschauliche ist ihm der Stützpunkt zum Auffluge der Gedanken, aber es ist wirkliche Anschauung, von der er ausgeht; Fortschritt, Handlung, Entwickelung geht durch das Ganze, wir müssen sehen, ehe wir sinnen. Darin ist die Glocke dem „Spaziergang" verwandt, mit welchem sie auch dem Inhalte nach Analogie zeigt, deren Verfolgung eine naheliegende Aufgabe bietet.

Der Kunstform nach ist die Glocke zur didaktischen Poesie zu rechnen, aber sie zieht zugleich epische, lyrische und dramatische Elemente heran; der äußeren Form nach ist sie als Kantate zu bezeichnen; die betrachtenden Partien haben den Ton der Elegie, teilweise den der Ode; die erzählenden haben teils den Stil der Romanze, teils den der Ballade. Wie sehr das Gedicht mit

allen Künsten Berührung hat, zeigt der Umstand, daß es zur dramatischen Aufführung bearbeitet, daß es (von Romberg) in Musik gesetzt und daß es (von Retzsch, Kaulbach u. a.) illustriert werden konnte.

Auf die lehrreichsten Erörterungen führt die Erwägung der Kunstrichtung, welcher die Glocke angehört. Sie ist eine Schöpfung der klassischen Schule, also der Renaissancedichtung, und zeigt im einzelnen wie im ganzen die Anlehnung an die antike Poesie. Ausdrücke wie: die freie Tochter der Natur, die Götterstärke des Feuers, die heilige Erde, der Fürst der Schatten, die Himmelstochter Ordnung, das bekränzte Jahr u. a. sind der Mythologie teils entnommen, teils nachgebildet; Verbindungen wie: die schnurrende Spindel, der weitschauende Giebel, die öden Fensterhöhlen, in denen das Grauen wohnt, die breitgestirnten Rinder u. a. erinnern an den homerischen Stil; sie mögen sorgfältig zusammengestellt und mit homerischen verglichen werden. Die sinnliche Bestimmtheit und Belebtheit der Gestalten, welche vorgeführt werden: Jünglinge und Jungfrauen, stolze Männer, emsige Hausfrauen, weinende Verarmte, gebeugte Gatten, freudige Schnitter, wilde Banden, zeigt die Schulung der dichterischen Phantasie an der Poesie der Alten. So ist es nicht zu weit hergeholt, wenn die „Glocke" mit der Schilderung des Lebens der heroischen Zeit verglichen wird, wie sie Homer bei der Beschreibung des Achilleusschildes gibt, wo, wie bei Schiller, Brautzug und Erntefest, Reigen und Kämpfe dargestellt werden und ebenso die bloße Schilderung umgangen und durch Erzählung ersetzt wird [1]).

Das Antike ist aber bei Schiller nicht äußerlich aufgetragen, nicht frostig nachgeahmt, sondern mit dem Nationalen verschmolzen; das Gedicht gehört eben den vollkommensten Leistungen des gereiften deutschen Klassizismus an. In den „Künstlern", dem „Spaziergang" und dem „Eleusischen Fest" ist diese Verschmelzung noch nicht vollzogen; diese Dichtungen haben einen kosmopolitischen Charakter, wie er der Denkrichtung des 18. Jahrhunderts entsprach. In der „Glocke" vertragen sich jene antiken Momente mit dem deutschen Charakter der gegebenen Lebensbilder und treten zu dem christlichen nicht in Kontrast. Die Schilderung der Hausfrau klingt an Paul Gerhards „Frauenlob" an, welches dem letzten Kapitel der Proverbien nachgebildet ist, und wo es heißt: „Die Woll und Flachs sind ihre Lust, Was hiezu dient, ist ihr bewußt, Ihr Händlein greifet selbst mit zu, Hat öfters Müh und selten Ruh" usw.; die Darstellung des Einbringens der Ernte an Lieder von Hölty, Salis u. a., welche das deutsche Landleben feiern. So fehlen auch christliche Klänge nicht: „Der Segen kommt von oben", „Betet einen frommen Spruch", „Des Himmels Rat", „Erblühe zum schönern Los", die Gestirne, die „den Schöpfer wandelnd loben", die Lehre, „daß alles Irdische verhallt". Bei solchen Zusammenstellungen lernen die Schüler, wie das aufmerksame Lesen, das Achten auf das Einzelne, das Abwägen der Darstellungselemente dem Gesamtverständnisse nutzbar wird und daß die philologische Akribie auch bei der heimischen Literatur ihren Wert hat.

---

[1]) Vgl. Cholevius, „Geschichte der deutschen Poesie nach ihren antiken Elementen", 1856, II, S. 154 f.

3. So hat die klassische Glockenpoesie Schillers ein nationales Element, und sie ist darum in so hohem Grade populär geworden; allein sie ist doch im Wesen verschieden von der Volkspoesie, welche die Glocke zum Gegenstande hat, und die Vergleichung beider lehrt die Schillersche Dichtung von neuen Seiten kennen. Bei Schiller begleitet die Glocke „des Lebens wechselvolles Spiel", ist aber „selbst herzlos ohne Mitgefühl"; der Volksglaube dagegen verleiht der Glocke Herz und Gemüt: sie ertönt von selbst, um vor einem Unglück zu warnen oder um den Tod eines Heiligen anzuzeigen; sie wandelt von ihrem Stuhle, um im Walde zu läuten, damit eine einsame Leiche ein christlich Grab erhalte, oder um ein säumiges Kind zur Kirche zu laden, oder um in den Kartagen nach Rom zu ziehen, den Segen zu empfangen; sie schweigt hartnäckig, wenn der Meister das Glockengut gefälscht hat, bis er selber zu läuten versucht, dann aber stürzt sie herab und erschlägt ihn.

Bei Schiller heißt ferner die Glocke „die Nachbarin des Donners", aber die Worte des Mottos: fulgura frango, welche sie zur siegreichen Bekämpferin des Gewitters machen, werden nicht weiter verwendet. Das Volk dagegen machte die Glocke zur Vorkämpferin gegen Unwetter und Unheil anderer Art. Ihre Stimme mußte den Ruf des Gewittergottes Donar übertönen; als die Glocken zuerst erschollen, zogen die Zwerge, Elben und Kobolde von dannen, weil sie nicht hören konnten, wie der große Hund bellt; die Mischung des Glockengutes aus allen sieben Metallen gibt der Glocke die Kraft, die Geister der Metalle zu zwingen u. a. [1]).

An die Glockensagen hat die Romantik angeknüpft und die romantische Glockenpoesie wäre neben der klassischen Schillers und der volkstümlichen die dritte Kunstrichtung, die von dem nämlichen Gegenstande ausgeht. Von geheimnisvollem Geläute singt Uhland: „Man höret oft im fernen Wald Von oben her ein dumpfes Läuten; Doch niemand weiß, von wann es hallt, Und kaum die Sage kann es deuten. Von der verlornen Kirche soll Der Klang ertönen mit den Winden; Einst war der Pfad von Wallern voll, Jetzt weiß ihn keiner mehr zu finden." Von den Glocken, die aus Meeresschoße erklingen, heißt es bei Wilhelm Müller: „In des Meeres tiefem, tiefem Grunde Klingen Abendglocken tief und matt, Uns zu geben wunderbare Kunde Von der schönen alten Wunderstadt." Bei Eichendorf ist der einsame Träumer im „stillen Grunde" vom Nixenzauber gebannt, bis „über Wald und Kluft Klangen die Morgenglocken Schon ferne durch die Luft. Und hätt' ich nicht vernommen Den Klang zur guten Stund', Wär' nimmermehr gekommen Aus diesem stillen Grund." Die flüchtenden Geister hat J. Sturm besungen; W. Müllers „Glockenguß zu Breslau" lehnt sich ebenfalls an die Sage an. An dem Unterschiede dieser Dichtungen und der Schillerschen läßt sich der Gegensatz der klassischen und der romantischen Kunstrichtung besonders gut verdeutlichen; bei Schiller sind es Gestalten, welche den Blick anziehen, bei den Romantikern Stimmungen, in die sie das Gemüt versetzen; dort beschäftigen uns Lehren,

---

[1]) Zu dem Gegenstande vgl. W. Menzel, „Christliche Symbolik", 1856, s. v. Glocke.

hier Geheimnisse, dort klingen die Glockentöne aus, hier lassen sie ein wunderbares Summen zurück, „halb ist es Lust, halb ist es Klage, wie alte unnennbare Tage“.

Wenn sich die Dichtung, sei es die volkstümliche oder kunstgemäße, der Glocke bemächtigt, so ergreift sie nicht einen rohen Stoff, der erst zu beseelen wäre, sondern einen solchen, welchen Nachdenken, Kunstsinn und Andacht bereits gestaltet und vergeistigt haben. Die christliche Andacht, welcher der Zug ins Große eigen ist, hat die Klingel, die schon im vorchristlichen Kultus vorkommt, zur Glocke gesteigert, ähnlich wie sie die Syrinx zur Orgel erhöhte. Die Kirche faßt die Glocke als Stellvertreterin der Posaune des alttestamentlichen Gottesdienstes und als Vorläuferin jener des letzten Gerichtes, der tuba mirum spargens sonum per sepulcra regionum; sie soll die Andacht entfachen und die übrigen Instrumente des Gottesdienstes gleichsam wecken und die Engel zur Mitanbetung einladen [1]); sie soll die großen Feste des Jahres kennzeichnen: Weihnachten durch den nächtlichen Ruf, Ostern durch das düstere Schweigen und die jubelnde Fülle des Auferstehungsgeläutes, aber auch die Horen oder kanonischen Stunden des Tages ansagen [2]), endlich das Unreine und das aus ihm erfließende Unheil bannen. All das faßt die im Mittelalter üblichste, in leoninischen (d. i. innen gereimten) Versen abgefaßte Glockeninschrift zusammen:

Laudo Deum verum, plebem voco, congrego clerum,
Defunctos ploro, nimbum fugo, festaque honoro.

Kürzer ist der Spruch, den Schiller dem Gedichte zum Motto gibt: Vivos voco, mortuos plango, fulgura frango, die Aufschrift einer Schaffhausener Glocke. Wie eine Übersetzung derselben klingt die Brixner Glockenaufschrift: „Ich weck den Geist zur Schuldigkeit — Ich sing den Leib zur Ruh — Ich tön durch Luft und Wolkenstreit — All Übel fernen thu.“

Darin liegt mehr als Poesie, so gewiß die Anbetung mehr ist als die Dichtung, aber es ist auch Poesie, und diese kirchliche Glockenpoesie ist somit die unserer Reihenfolge nach vierte, aber der Sache nach erste und ursprünglichste Weise der Deutung jenes Gerätes der Andacht; ihr folgt die volkstümliche, welche sich am engsten an jene anlehnt, dieser wieder die romantische; die klassische Schillers hat die geringste ausgesprochene Beziehung zur kirchlichen,

---

[1]) In der Benedictio campanae des Pontificale Romanum heißt es in der einen Oration: „Cum clangorem illius vasculi (sc. campanae) audierint filii Christianorum, crescat in eis devotionis augmentum, ut festinantes ad piae matris Ecclesiae gremium, cantent Tibi in Ecclesia Sanctorum canticum novum deferentes in sono praeconium tubae, modulationem psalterii, suavitatem organi, exultationem tympani, jucunditatem cymbali, quatenus in tempore sancto gloriae Tuae suis obsequiis et precibus invitare valeant multitudinem exercitus Angelorum.“ Von Psalmen sind solche gewählt, welche die Stimme des Herrn verherrlichen, so Ps. 28: Vox Domini super aquas, Deus majestatis intonuit: Dominus super aquas multas, und Ps. 76: Multitudo sonitus aquarum: vocem dederunt nubes cet. — [2]) Die sieben Horen, nach Ps. 118, 164 bestimmt, sind: Matutin, Laudes, Prim, Terz, Sext, Non — nach der antiken Stundenzählung —, Vesper nebst dem Kompletorium. Die Glocke sagt an, welche Hore ist, sie zeigt die Hore; aus Ausdrücken derart hat das von Hore abgeleitete Wort „Uhr“ seine Bedeutung bekommen.

aber in dem einen Punkte kommt sie ihr doch näher als die übrigen, insofern als sie die Glocke zum Tage, zum Jahre, zum ganzen Leben in Beziehung setzt, also in der universalen Tendenz, in dem Zuge ins Große, wie er mehrfach Schiller dem Christentume nahegeführt hat. So gibt die Schillersche „Glocke" Anlaß, die tiefgreifenden Unterschiede der Kunstrichtung, welche zugleich solche der Weltanschauung sind, zu veranschaulichen, und dieser Anlaß bietet sich ganz ungesucht dar, wenn nur das Nachdenken tief genug ins Gegebene eindringt. Von den mannigfachen Besprechungen, welche so eine aus der anderen hervorwachsen, eignen sich mehrere, um Stilaufgaben zugrunde gelegt zu werden. Der Lehrer kann abwechselnd bald das eine, bald ein anderes Thema herausheben, oder eine ganze Reihe von stilistischen Übungen an den Gegenstand knüpfen, welche die Schüler nicht, wie es bei den sogenannten moralischen Themen geschieht, an das leere Wortemachen gewöhnen, sondern zum Nachdenken und Nachsuchen anhalten.

4. Der exegetische Unterricht in der Anwendung auf fremde Sprachen sei durch die Erklärung der bekannten ovidischen Erzählung von Arion vertreten. Dieselbe ist so auszuheben, daß die Veranlassung ihrer Aufnahme durch den Dichter und einigermaßen auch der Charakter des Werkes, in dem sie vorkommt, bekannt werden. Es sind dies die Fasti, und das Verschwinden der Sternbilder Leier und Delphin zu Anfang des Februars führt den Dichter auf Arions wunderbare Rettung. Zieht man noch einige Verse aus dem Vorhergehenden hinzu, welche sakrale Gegenstände behandeln, und andere, welche die Witterung des Monats beschreiben, so sind — abgesehen von dem gern zu missenden panegyrischen Elemente — alle Fäden vertreten, aus denen Ovid seinen poetischen Kalender zusammenflicht. Beschränkt man sich bei der Auswahl auf das Nötigste, so kann man etwa folgende einleitende Verse aus dem zweiten Buche der Fasti zusammenstellen:

19. Februa Romani dixere piamina patres.

31. Mensis ab his dictus, secta quia pelle Luperci
omne solum lustrant, idque piamen habent.

55, 67. Principio mensis — lucus celebratur Helerni,
qua petit aequoreas advena Tibris aquas.

69. Ad penetrale Numae Capitolinumque Tonantem
inque Jovis summa caeditur arce bidens.

71. Saepe graves pluvias adopertus nubibus Auster
concitat, aut posita sub nive terra latet.

73. Proximus Hesperias Titan abiturus in undas
gemmea purpureis cum iuga demet equis.

75. Illa nocte aliquis, tollens ad sidera vultum,
dicet „Ubi est hodie, quae Lyra fulsit heri?"

79. Quem modo caelatum stellis Delphina videbas,
is fugiet visus nocte sequente tuos.

81. Seu fuit occultis felix in amoribus index,
Lesbida cum domino seu tulit ille Lyram.

83. Quod mare non novit, quae nescit Ariona tellus usw.
bis Vers 118 stellas jussit habere novem.

Faßt man die Verse bis 82 einschließlich als einleitendes Lehrstück, so kann ihr Thema bezeichnet werden als der altrömische Februar, und die Behandlung wird, um an den Gesichtskreis der Schule anzuknüpfen, von dem Februar unseres Kalenders auszugehen haben. Noch bevor an die Lektüre geschritten wird, sind die Fragen aufzuwerfen: Was charakterisiert den Monat Februar? Welche Feste fallen in denselben? Welche Witterung bringt er? Welche astronomischen Erscheinungen treten auf? Zur Beantwortung der letzteren Fragen ist eine Sternkarte mit drehbarem Horizonte heranzuziehen [1]. Stellt man dieselbe auf die ersten Abendstunden des Februars ein, so zeigt sie am Westhorizonte mehrere Sternbilder, darunter Leier und Delphin, dem Untergange nahe und bei dem Längerwerden der Tage bedroht, vom Abendrote erreicht und so unsichtbar zu werden. Sind bei der Lektüre schon Auf- und Untergänge von Gestirnen vorgekommen, so ist daran zu erinnern. Es genügt aber, die Tatsachen klarzustellen und festzuhalten; die Erklärung derselben gehört in die Himmelskunde, welche aber an der Kenntnis derartiger Tatsachen eine wertvolle Grundlage findet, ähnlich wie die mathematische Geographie an den Berichten über die Himmelserscheinungen anderer Gegenden [2]. Die Dichterlektüre kann als Anhaltspunkte etwa darbieten: den Untergang des Bootes mit dem des Arkturus in den letzten Nachtstunden im Sommer (*ὀψὲ δύων Βοώτης*, Od. V, 272) und in den Abendstunden des Spätherbstes (Arcturi cadentis impetus, Hor. Od. III, 1, 17), den morgendlichen Aufgang des Sirius in den Hundstagen (*ὅς ῥά τ' ὀπώρης εἶσιν*, Il, XXII, 27, hora Caniculae, Hor. Od. III, 13, 9 und I, 17, 17) und den an Herbstmorgen untergehenden Orion (devexus Orion, Hor. Od. I, 28, 21). Bei der vorliegenden ovidischen Stelle genügt die Anschauung der Sternkarte, bestätigt womöglich durch die Anschauung des Himmels, und das Merken der Tatsachen.

Vorweg ist außerdem die Erklärung der mythologischen Anspielung des Schlusses zu geben; der Delphin verrät die Nereide Amphitrite, welche, um Neptuns Werbungen zu entgehen, zu Atlas in die Meerestiefen geflüchtet war; sie wird die Gattin des zuerst verschmähten Bewerbers, und der Delphin wird zum Danke unter die Sterne versetzt.

Durch diese Erklärung bei der Lektüre müssen die vorkommenden Gestalten und Örtlichkeiten anschaulich gemacht werden: die Luperci, die „Wolfabwehrer“, Faunuspriester, welche, mit einem Bocksfelle bekleidet, mit einer Geißel aus Bocklederriemen (secta pelle) schnellen Laufes durch Stadt und Flur ziehen, um begangene Schuld zu sühnen und Fruchtbarkeit zu erflehen; das Luperkalienfest wurde erst gegen Ende des 5. Jahrhunderts durch Papst Gelasius beseitigt, und man glaubt, daß in der Kerzenweihe und der damit verbundenen Prozession am Feste von Mariä Reinigung am 2. Februar (Lichtmeß) ein dem christlichen Kulte annehmbarer Rest jener altrömischen Sühnefeier erhalten sei [3]; ferner das Opfer im Haine, wo der Tiber, der Gast (advena) aus Etrurien,

[1]) Vgl. des Verfassers Aufsatz: „Sternkundliches zur Autorenlektüre“ in „Aus Hörsaal und Schulstube“. — [2]) Oben § 72, 7. — [3]) Guéranger, „Das Kirchenjahr“, übersetzt von Heinrich, 1876, Bd. III, S. 518.

aus der Stadt austritt, ferner das Haus des Numa, die Regia, am Abhange des Palatins nächst dem Vestatempel, Wohnung der Vestalinnen, endlich der von Augustus gebaute Tempel des Jupiter Tonans, auf dem südwestlichen Gipfel des Kapitols nahe bei dem großen Tempel des Jupiter Capitolinus gelegen, welch letzterer hier summa arx Jovis heißt, während sonst arx die auf dem nordöstlichen Gipfel des Kapitols gelegene Burg bezeichnet. Mythologisch ist Titan zu erklären, und die Schilderung seines Gespanns mit den betreffenden Stellen in der Erzählung von Phaeton in den Metamorphosen zu vergleichen. Anzumerken ist, daß der Dichter die Ausdrücke gemmea juga, purpurei equi und caelatus stellis Werken der Kunst entnimmt: Kleinodien mit Edelsteinbesatz, purpurfarbenen Stoffen und ziselierten Figuren, wobei purpureus nicht mehr die Farbenqualität, sondern nur die Tiefe und Sattheit der Farbe bezeichnet. Daß das Pferdegespann ein Joch trägt, welches uns nur beim Rindergespann geläufig ist, darf nicht übersehen werden; dasselbe ist an der Deichsel befestigt und liegt auf dem Rücken der Pferde.

Der Lehrgehalt der Stelle, der nach der Erklärung und Übersetzung auszuheben ist, besteht wesentlich aus sakralen Begriffen, die sich in Form einer Wortgruppe zusammenstellen lassen, welche Gruppen den Vorteil haben, zugleich dem Behalten von Vokabeln und von Altertümern zu dienen. Was sich hier ergibt, ist die Gruppe: februa, piamen, dazu pius, piare, lustrare, dazu lustrum und luo, penetralis, dazu penetralia = deorum Penatium sacraria, bidens = ambidens, Tier mit beiden Zahnreihen. Zu dem Gotte Faunus, dem die Luperci dienen, kann Pan herangezogen werden, zu dem sühnenden Bocksopfer derselben der Sündenbock der Israeliten, der zudem sprichwörtlich geworden ist.

5. Die Erzählung von Arion, deren leicht zugänglichen Text wir herzusetzen unterlassen, kann etwa in folgender Weise behandelt werden. Es läßt sich insofern genetisch vorgehen, als wir bei Herodot (I, 23 und 24) eine ältere Version der Erzählung besitzen, welche Ovid als Quelle gedient haben könnte; jedenfalls ist es lehrreich, beide zu vergleichen, daher von der herodoteischen auszugehen ist, an welche sich auch ungezwungen die historischen Angaben über Arion anschließen lassen. Er wird dort als Freund Perianders von Korinth und als Erfinder des Dithyrambos eingeführt, und als Denkmal seiner Rettung wird ein Weihegeschenk im Poseidontempel auf Tainaron bezeichnet, welches einen auf einem Delphin reitenden Mann darstellt. Vorausgesetzt, daß das Versmaß keine Schwierigkeiten bietet, kann die Lektüre rasch vor sich gehen; zur Übersetzung genügen einige Winke, etwa zu Vers 89: Palladis ales, die Eule; 91: Cynthia, Diana, genannt nach dem delischen Berge Kynthos; 94: Ausonis, italisch; 101: dubiam rege, navita puppem, das unsichere, ein epitheton ornans, hier aber mit der Nebenbeziehung: unsicher zugleich durch die Pflichtvergessenheit des Steuermanns; 102 ist arma (Gerät, Werkzeug), zwar auf die Waffen bezogen, aber mit der Nebenbeziehung auf das Zeug des Schiffers; 105: ridentque moram, die Schiffer lachen über den Grund des Verzuges oder über die aufschiebende Ausrede; 108: reddidit icta suos pollice chorda sonos, die Saite gibt die ihr eigenen Töne von sich; 109: canentia

pectora, die weiße Brust des Schwanes (cānēre und cănĕre); 114: oneri novo, der seltenen, ungewohnten, nie dagewesenen Last, ein Gebrauch von novus, der auch in den Eingangsworten der Metamorphosen vorkommt; 116: pia facta, gottgefällige Taten im Gegensatz zu den impia facta der Schiffer; 118: stellas novem, neun Sterne, der Zahl der Musen entsprechend.

Wird das Ganze überblickt, so drängt sich auf, daß Ovid in einigen Punkten von der älteren Relation abgewichen ist, und die Gründe dafür sind leicht zu finden. Bei Herodot zeigt sich Arion mißtrauisch und will nur mit korinthischen Schiffern fahren, deren er als Günstling Perianders sicher zu sein glaubt; Ovid übergeht das jedenfalls nicht edle Mißtrauen des Dichters, läßt ihn nur möglicherweise (forsitan V, 97) vor Wind und Wellen bangen; bei Herodot freuen sich die Schiffer, den berühmten Sänger zu hören, bei Ovid lachen sie über seine Bitte, erscheinen also für die Tonkunst ganz unzugänglich; Herodot erzählt, wie Periander des Sängers Rettung nicht glauben wollte, ihn verborgen hielt und die Schiffer durch sein Erscheinen überraschen ließ, während Ovid mit der wunderbaren Meerfahrt selbst abschließt. Bei Ovid ist die Absicht, die Macht des Gesanges zu verherrlichen, darum schreibt er Arion auch jene Wunderwirkungen zu, welche anderwärts von Orpheus und Amphion berichtet werden (Vers 84 bis 90). Die Alten dehnten — und mit dieser Besprechung kommt das ethische Moment zur Behandlung — die Macht, welche die Poesie und Musik auf das menschliche Gemüt ausübt, auf die Natur aus; auch bei den Römern bezeichnete das nämliche Wort: carmen, zugleich Lied, Zauberspruch, Weiheformel. Der Sage, daß der Sänger den Streit in der Tierwelt zu bannen vermöge, liegt zugleich die Vorstellung zugrunde, daß dieser nicht ursprünglich sei und auch schließlich dem Frieden weichen werde; wenn das saturnische Reich dereinst wiederkehrt, so werden die Herden nicht mehr die Löwen fürchten und wird die Schlange sterben (Verg. Eccl. 4, 22, sq.), dies erinnert aber an das Bild, mit welchem der Prophet das Messiasreich schildert, bei dessen Eintritt Wolf und Lamm, Böcklein und Panther, Kalb und Löwe, Kuh und Bärin in Frieden beieinander weilen werden (Isaias 11).

Von hier aus kann auf die Bearbeitungen der Arionsage durch neuere Dichter (A. W. v. Schlegel und Tieck) ein Blick geworfen werden; die Vergleichung mit der antiken Erzählung ist ein geeignetes Thema für den deutschen Unterricht. Auch die Deutung der Arionsage könnte in den Unterricht gezogen werden; der Schlüssel derselben ist ohne Frage darin zu suchen, daß Arion, der Sänger des Dithyrambos, also des Preisliedes von Dionysos-Hades, wunderbar bewahrt wird, voreilig in den Hades zu steigen, gerade wie Orpheus, der Priester der chthonischen Gottheiten, aus dem Hades zurückkehren darf; in der antiken und der christlichen Symbolik ist der Delphin der hilfreiche Führer der Toten, auf antiken Gräbern findet sich ein den Eros tragender Delphin, auf Gemmen oft ein über einem Delphin schwebender Schmetterling, die heimkehrende Seele bezeichnend.

In dem homerischen Hymnus: Dionysos oder die Räuber, kehren Züge der Erzählung von Arion in anderer Verbindung wieder. Der jugendliche Dionysos wird von Piraten geraubt; nur der Steuermann erkennt den Gott,

die anderen sind verblendet. Dionysos läßt nun Wein und Efeu auf dem Schiffe sprießen und schreckt die Räuber durch einen Löwen und einen Bären; sie stürzen sich in die Flut und werden zu Delphinen, nur der Steuermann wird gerettet und gesegnet. Hier tritt der Zusammenhang mit den Mysterien hervor: wer den Seelenführer, den λύσιος ϑεός, durch die Weihen kennen gelernt hat, gelangt im Schiffe des Lebens zum Hafen, die Ungeweihten erliegen den Naturgewalten (der Löwe: Symbol der Hitze, das Nordgestirn Bär: der Kälte).

6. Die Realerklärung findet am Sänger, seinem Prachtgewande, das zweimal in Purpur getränkt worden, seiner Kithara, dem Dithyrambos, den er auf ihr begleitet, ihre nächsten Gegenstände. Zur Mythologie ist anzumerken: die Eule als Vogel der Minerva, der Schwan als der des Apollon, der Delphin als geheiligt dem Poseidon und Apollon zugleich. Der Delphin ist aber auch naturgeschichtlich zu betrachten; die Art, von welcher die Alten sprechen, ist der Delphinus Delphis, welcher 6 bis 7 Fuß lang wird und hinter der Mitte des Rückens eine anderthalb Fuß hohe Flosse trägt; er begleitet die Schiffe oft in Scharen und ist einigermaßen zähmbar, vielleicht auch musikliebend, wie die Alten berichten; allein die Sage vom Delphinritt läßt die Naturgeschichte unglaublich erscheinen, obgleich sie im Altertum mehrfach berichtet wird, so von Taras, dem Gründer von Tarent, demselben Hafen, wo wo sich Arion einschiffte, worin ein Zusammenhang beider Sagen liegen kann. Der Streit der Krähen mit der Eule (V. 89) verdient ebenfalls Erwähnung, zumal da ihn Naturgeschichte und Jägerbrauch bestätigen; die Krähenhütten, in denen der Jäger durch eine gefangene Eule die Krähen herbeilockt, sind zwar für das Altertum nicht bezeugt, aber doch die denselben zugrunde liegenden Beobachtungen.

Die poetisch-rhetorische Erklärung wird die zwiefache Apostrophe beachten, welche V. 97, 98 und 101, 102 in den Anreden des Dichters an Arion und an den Steuermann vorliegt; ebenso den Parallelismus V. 83: quod mare non novit, quae nescit Ariona tellus?, welcher sich durch Analogien aus der Heiligen Schrift belegen läßt, z. B. Ps. 134, 6: „Alles, was der Herr will, tut er im Himmel und auf Erden, in den Meeren und allen Tiefen"; ferner die repetitio (ἐπαναφορά) in den Versen 85 bis 87: saepe sequens — saepe avidum — saepe canes —; ferner das ὁμοιοτέλευτον in V. 105: dant veniam videntque moram, capit ille coronam. Angemerkt kann werden der poetische Gebrauch des Adjektivs für den Genetiv: V. 92: fraterni modi, 93: nomen Arionium, 94: lyrici soni und Ausonis ora; die Synekdoche im Gebrauche von puppis für Schiff, V. 95, penna für Pfeil 110; die epitheta ornantia: loquax cornix 89, puppis dubia 101, caerula puppis 112, tergum recurvum 113.

Zur Wortkunde wird anzumerken sein das Beiwort vocalis 91 zur Bezeichnung des Dichters, welches als grammatischer Ausdruck eine so verschiedene Bedeutung hat; zur Vermittelung beider können etwa Ausdrücke wie aves cantu vocales und verba vocalia angezogen werden; auch daß vocales in der späteren Latinität die Musiker bedeutet, läßt sich zufügen; die griechische Wort-

bildung Ausonis 94 u. a. sind anzumerken. Das deutsche Wort Schwanengesang findet aus 109, 110 seine Erklärung; die Synonyme modi 92 und numeri 109 sind zusammenzustellen; der poetische Gebrauch von referre 104 im Sinne von vortragen läßt an den prosaischen erinnern in relata refero u. a.

Die Formenlehre wird gestreift, indem puppis die Reihe der Worte mit fakultativem Akkusativ auf im, und delphina die griechischen Akkusativbildungen reproduziert. Die Syntax wird zurückgerufen durch den poetischen Gebrauch von forsitan c. Ind. (97), wo die Prosa den Konjunktiv haben muß, durch den Akkusativ des Bezuges pectora trajectus 110, durch die Apposition cantat pretium vehendi 115. Für die Stilistik können etwa angemerkt werden: Quid tibi cum gladio 101 und mortem non deprecor 103, welche Wendungen zufällig an zwei Ausdrücke in Schillers Bürgschaft erinnern; ferner constricto ense consistere 99, navem regere 101, in medias undas desilere 111, fide majus 113.

§ 85.

Der entwickelnde Unterricht.

1. Unter dem entwickelnden Unterrichte verstehen wir denjenigen, bei welchem der Lehrer vor dem Schüler und unter dessen Mitarbeit einen Lehrinhalt entwickelt. Wir fassen also die Bezeichnung objektiv, während andere ihr einen subjektiven Sinn geben und dabei an die Entwickelung der geistigen Kräfte des Schülers denken. In diesem Sinne entwickelnd sollen auch der darstellende und erklärende Unterricht sein; allein in besonderem Grade vermag doch der ein Objekt entwickelnde Unterricht zugleich das Subjekt zu entwickeln, und wir lehnen daher, obzwar von dem objektiven Sinne ausgehend, doch die subjektive Nebenbedeutung des Ausdruckes nicht ab.

Der entwickelnde Unterricht entspricht den beiden Anforderungen, ein Wissen zu erzeugen und dadurch bildend zu wirken, und zwar ist es besonders die Wirkung auf den Verstand, die Anregung und Übung des Denkens, welche ihn auszeichnet; er hat aber auch der dritten Forderung genug zu tun, welche auf die Einreihung der Wirkungen in ein zusammenstimmendes Ganzes gerichtet ist, und diese muß hier um so mehr betont werden, als die abstrakten Materien, welchen die entwickelnde Lehrform spezifisch ist, leicht den Schein erwecken, als seien sie in sich geschlossen und selbständig — man denke an die Isolierung der Mathematik —, während sie doch gerade der Verknüpfung mit dem Konkreten und der Anlehnung an den Gesichtskreis bedürfen. Der Ablauf der Entwickelung selbst soll allerdings ohne künstelndes Eingreifen gleichsam in spontaner Bewegung erfolgen, aber durch heuristische, veranschaulichende, repetierende Vorbereitung soll dem vorgebeugt werden, daß der Lehrinhalt isoliert stehen bleibe, und ebendahin soll am Schlusse die mannigfaltige Anwendung des entwickelten Inhaltes zielen.

Die Anknüpfungspunkte und Anwendungsweisen zu suchen, ist Sache der inventio, welche im übrigen bei diesem Unterrichte meist einen homogenen Stoff vorfindet und darum weniger Mühe macht als beim darstellenden Unterrichte.

Um so größere Sorgfalt ist auf die dispositio zu verwenden, welche für Ordnung und für Durchsichtigkeit zu sorgen hat. Der Schüler muß den Faden der Entwickelung festhalten können, bis zu dem Nerv des Beweises vorzudringen vermögen, Ausgangs- und Endpunkt, Frage und Antwort, Aufgabe und Lösung in Beziehung zu setzen wissen. Darum muß hier alles Nebensächliche ausgeschieden und der kürzeste Weg gewählt werden. Bezüglich der elocutio ist zwischen der eigentlichen Entwickelung und der endgültigen Fassung derselben zu unterscheiden; die erstere schließt beredte Darlegung und Mannigfaltigkeit des Ausdruckes nicht aus, während für die letztere die Kürze der Formel, des Merkspruches, des Systems das Vorbild gibt. Die actio, also die Mitarbeit der Schüler, ist hier eine minder freie als beim darstellenden Unterrichte; das richtige Mitarbeiten besteht bei der Entwickelung selbst in dem ununterbrochenen Folgen, dessen sich der Lehrer durch Einstreuung kurzer und kurz zu beantwortender Fragen versichern kann.

Bei der Entwickelung wird ein Gegebenes auf das Allgemeine oder den Grund zurückgeführt oder eben daher abgeleitet, und in ersterem Falle ist die Entwickelung analytisch, in letzterem synthetisch (§ 71, 2). Allein Analyse und Synthese haben im Unterrichte einen weit größeren Bezirk als die Entwickelung; jene finden statt, wo immer ein konkreter Inhalt denkende Verarbeitung oder ein abstrakter Inhalt Belegung durch einen konkreten erhält (§ 79, 1); von einer Entwickelung aber läßt sich erst reden, wenn jene Operationen auf ein Ganzes angewendet werden, also jene Denkbewegungen sich in einer gewissen Ausdehnung abspielen. Die Entwickelung kann auf empirische und rationale Stoffe angewendet werden; sie hat bei den ersteren die Aufgabe der zusammenhängenden, gedanklichen Durcharbeitung, bei den letzteren die der Gewinnung neuer Erkenntnisse aus schon gewonnenen.

2. Bei empirischen Materien muß dafür gesorgt werden, daß der Stoff für die entwickelnde Behandlung reif sei. Wenn es sich dabei um analytisches Vorgehen handelt, muß das Konkrete fest genug liegen, um das Abstrakte darauf zu bauen, müssen die Tatsachen genügend klargestellt sein, um von ihnen zu den Ursachen fortschreiten zu können. Dies gilt in erster Linie vom naturkundlichen Unterrichte; die Entwickelung eines Genus kann erst vorgenommen werden, wenn eine Reihe von Spezies kennen gelernt worden ist, weil sonst der Abstraktionsprozeß eine zu schmale Basis hat; in der Physik ist erst die Beobachtung vorzunehmen und ihr Ergebnis ohne Vorwegnahme einer Erklärung festzustellen, ehe an das Aufsuchen der Ursachen gegangen wird; eine analoge Entwickelung aus dem Gebiete der Himmelskunde hat uns oben die Behandlung der klimatischen Unterschiede dargeboten (§ 72, 7). Ein analytisches Vorgehen findet auch bei der Aufstellung einer Definition statt, wobei meist die Lehrform die heuristische sein kann. Alle Analysen derart müssen die Schüler den Wert des ordnenden Allgemeinbegriffes und des festigenden Erklärungsgrundes inne werden lassen, und sie verfehlen ihren Zweck, wenn das Allgemeine und der Grund lediglich als ein Zuwachs des Lernstoffes aufgefaßt wird, also als eine Vermehrung der Last, da sie vielmehr als Hebel, also als Mittel, die Kraft zu mehren, gewürdigt werden sollen.

Ein Mangel der empirisch-analytischen Entwickelungen ist, daß sie meist die Voraussetzungen der Generalisation und Begründung nicht vollständig beizubringen vermögen, sich vielmehr mit Beispielen begnügen müssen. Bei reifendem Verständnisse ist den Schülern dieser Umstand darzulegen, nicht ohne die Warnung daranzuschließen, auf eigene Faust und ohne die Leitung des Lehrers Analysen derart nicht zu versuchen, eine Gefahr, welche allerdings nur den Befähigtesten droht.

3. Bei der synthetischen Entwickelung eines empirischen Stoffes muß der zu durchschreitende Weg in seinen einzelnen Teilen schon bekannt sein, und die Erzeugnisse der Synthesis müssen als Ergebnisse früherer Analysen und Synthesen wiedererkannt werden. Diese Form findet vornehmlich im Sprachunterrichte ihre Anwendung; die zusammenhängende Behandlung der Grammatik, der Metrik, der Poetik, der Rhetorik soll synthetisch-entwickelnd sein, nachdem das Material im einzelnen auf analytischem Wege bekannt geworden ist. Ein Beispiel der synthetischen Entwickelung bietet die Aufweisung der Satzteile und Wortarten, welche aus dem Grundverhältnisse von Subjekt und Prädikat abzuleiten sind (§ 73, 2). Eine besonders saubere Synthese gestatten die Elemente der antiken Metrik, bei welcher alle Gebilde: die Füße, die Reihen und die Strophen, aus den beiden Arten des Taktes: dem doppelwertigen und dem gleichwertigen, durch Modifikation und Zusammensetzung abgeleitet werden können, wie dies J. Methner in seinen „Grundzügen der Metrik und Rhythmik" 1881 mit großer Klarheit und Übersichtlichkeit durchgeführt hat. Bei der Grammatik der Muttersprache sowie bei der Lehre von der Sprachkunst ist das analytische Verfahren das näherliegende (vgl. § 76, 6); die Theorie der Sprachkunst läßt sich auch analytisch, indem man Definitionen aufsucht, behandeln. Eine besondere Form der Synthese bei empirischen Stoffen ist die Klassifikation oder Division, das Gegenstück zur Definition. Die planvolle Durchführung einer Definition oder Division unter geregelter Mitarbeit der Schüler gehört zu den anziehendsten Aufgaben des Unterrichtes.

Bei der Entwickelung rationaler Inhalte ist ebenfalls Vertrautheit mit dem Materiale erforderlich; an einem mühsam herbeigebrachten Stoffe läßt sich die Schnellkraft der Gedankenbewegung nicht erproben. Der abstrakte Stoff erschwert es hier dem Schüler, den Gang der Entwickelung zu verfolgen, und darum müssen durch Schlagworte oder Merkzeichen anderer Art die Stadien des Weges bezeichnet werden. In der Mathematik sind lange Demonstrationen, falls sie nicht vermieden werden können, in mehrere zu zerlegen, bei Aufgaben die Voraussetzungen zu isolieren und erst, wenn sie geläufig sind, zu verbinden. Die Lösung von Aufgaben und der Beweis von Lehrsätzen geht analytisch vor, das Auffinden von Aufgaben und das Folgern aus einem gefundenen Satze dagegen synthetisch; es ist der Vorteil der Mathematik, daß sie beide Bewegungen miteinander abwechseln läßt. In manchen Fällen gestattet sie auch die Anwendung der Analyse und Synthese auf den nämlichen Stoff, und diese sind geeignet, den Schüler mit diesen Methoden selbst bekannt zu machen.

§ 86.

Lehrproben für den entwickelnden Unterricht.

1. Als Probe für die analytische Entwickelung eines empirischen Stoffes geben wir die Behandlung des Lautwechsels im Deutschen, welche zugleich die Anwendung des heuristischen Verfahrens veranschaulichen mag. Für den elementaren grammatischen Unterricht, welchen wir dabei im Auge haben, kommt ein zwiefacher Lautwechsel in Betracht; einerseits der Vokalwechsel: Ablaut, Umlaut und Brechung, und dieser ist im Hinblick auf sein Vorkommen in der Flexion und Wortbildung, aber mit Absehen von sprachgeschichtlicher Begründung, aufzuweisen, und andererseits der Wechsel der Muten, wie er innerhalb der Schriftsprache auftritt und geeignet ist, das Gesetz der Lautverschiebung, welches für die Konsonantenverhältnisse zwischen verschiedenen Sprachperioden gilt, zu illustrieren. Daß letzteres tunlich ist, wird gewöhnlich übersehen[1]), und man läßt jenes Gesetz in den Oberklassen mit einem Nimbus von Gelehrsamkeit auftreten, während es sich dabei um eine Erscheinung handelt, für welche der heutige Sprachstand allenthalben Analoga aufweist, die schon die Anfänger auffinden können. Worauf es in beiden Fällen ankommt, ist, den Tatbestand möglichst knapp in Reihen oder schematisch auszudrücken und unter Mitarbeit der Schüler diese Schemata entstehen zu lassen. Für den Vokalwechsel dürfte folgendes Schema den Anforderungen am meisten entsprechen:

```
        ⎧              1                 ⎫
        ⎪  _______________________________ ⎪
        ⎪  Ie           A             oU  ⎪
   4    ⎨      ‿‿‿‿2‿‿‿‿   ‿‿‿‿3‿‿‿‿      ⎬  5
        ⎪  (ie)    2    ä (e)   3    ö ü  ⎪
        ⎪  EI           AU, EU, IE        ⎪
        ⎩               äu                ⎭
```

Es enthält in großen Buchstaben ausgedrückt: die fünf Ablautsreihen, auf welche sich die Ablautung, wenn historische Rücksichten beiseite bleiben, zurückführen läßt: 1. i, a, u; 2. i, a; 3. a, u; 4. i (auch ie geschrieben), ei; 5. u, eu, ie, au; ferner in kleinen Buchstaben die Umlaute unter ihre Stammlaute gesetzt und die gebrochenen Laute hinter denselben stehend. Die Reihe I, e, A, o, U zeigt zugleich die Verwandtschaft der Grundlaute. Nicht vertreten ist die Schwächung und der auf dieselbe zurückgehende Vokalwechsel bei den reduplizierenden Verben: rate, riet; heiße, hieß; rufe, rief usw. Den Konsonantenwechsel faßt folgendes noch einfachere Schema zusammen:

T	P	K
D	B	G
Z, tz, s, sz	F, pf	H, ch.

Es gilt nun, die Schüler auf Wörter zu führen, aus denen die betreffenden Bildungsgesetze in die Augen springen, und diese wird man so wählen, daß

[1]) Schätzbare Bemerkungen darüber bietet die Instruktion zu dem Lehrplan der österreichischen Gymnasien von 1900.

sie zugleich auf die Vokalreihen und die Konsonantengruppen hinleiten. Zum Ausgangspunkte können onomatopöische Bildungen dienen, welche die ersten beiden Ablautsreihen aufweisen, wie: bim, bam, bum; piff, paff, puff usw. und klipp, klapp, zickzack, Mischmasch, Wirrwarr usw. Den gleichen Lautwechsel zeigen aber nun auch Reihen verwandter Wörter wie: Binde, Band, Bund — Schwinge, Schwang, Schwung — Sprichwort, Sprache, Spruch — Gewicht, Wage, Wucht — bringe, Drang, Druck usw. Und für die zweite Reihe: Sitz, Satz — Gift, Gabe — liegen, Lage — (er) ißt, (er) aß — (er) mißt, (er) maß usw. Ebenso lassen sich die übrigen Ablautsreihen gewinnen; die dritte aus Gruppen wie: Fahrt, Fuhre — Grab, Grube — wachsen, wuchs — Hahn, Huhn u. a. Die vierte aus Gruppen wie: Schliff, schleifen — Strich, streichen — heiß, Hitze u. a. Die fünfte aus Gruppen wie: Tugend, taugen — ducken, tauchen — rupfen, raufen, rauben — Geruch, riechen, rauchen — Zug, zeugen, ziehen — Sucht, Seuche, siech — Schub, schieben, Schaufel — Bug, Bauch, beugen, biegen u. a.

Immer sind Beispiele aus der Wortbildung solchen aus der Konjugation vorzuziehen, weil sich dann zwangloser der Grundlaut den Ablauten voranstellen läßt. Ist das Schema der Ablaute gewonnen und eingeprägt, so sind Umlaut und Brechung zuzufügen, wobei sich dieselben Wortgruppen benutzen lassen. Zu Fahrt und Fuhre kommt Fähre und führen, zu Rauch räuchern usw. Zu (er) bricht und Bruch kommt brechen und gebrochen usw. Zur Einprägung kann dienen, daß für die Brechung das Wort: brechen selbst ein Beispiel gibt; seine Ableitungen zeigen zugleich die Verbindungen von Brechung und Umlaut: Bruch, brüchig — Brocken, bröckeln.

Auf diese Analyse muß nun die Synthese der Anwendung folgen, und zwar nach doppelter Richtung. Es sind Gruppen verwandter Wörter aufzusuchen, welche möglichst viele der betreffenden Vokalveränderungen aufweisen, und es sind diese Veränderungen in den Kreis ihrer Verwendung in der Wortbildung, Konjugation, Deklination und Komparation zu verfolgen. Dabei treten Abweichungen auf, die nicht in das System aufgenommen zu werden brauchten, so die Schreibung des Umlautes von a durch e in Fahrt, fertig — nannte, nennen; so die Schreibung des Grundlautes i als ie, welches mit dem ie der fünften Gruppe nichts zu tun hat u. a. Die historische Begründung unterbleibe, doch muß der Lehrer die Herkunft der Laute kennen, um Mißgriffe der Schüler und falsche Kombinationen, wie z. B. die Einreihung der reduplizierenden Verben: heiße, hieß in die dritte und rufe, rief; laufe, lief in die vierte Ablautsklasse, zu verhindern.

Für die Darstellung des Konsonantenwechsels können dieselben Gruppen verwandter Wörter zugrunde gelegt werden, aus welchen der Vokalwechsel erkannt wurde. Es empfiehlt sich, zuerst solche Gruppen zu wählen, welche möglichst ausgedehnten Mutenwechsel zeigen, also etwa: Schnitt, schneiden, schnitzen — bitter, Biß, beißen, beizen — schnuppern, schnauben, schnaufen, schnupfen — Schüppe, schieben, Schaufel — zucken, Zug, ziehen, Zucht — wackeln, wiegen, Wucht usw.

Ist daraus die Tatsache des Mutenwechsels erkannt, so sind die häufigeren Fälle von je zwei alternierenden Muten aufzusuchen, also Gruppen zu bilden wie: Scheitel, scheiden — Kater, Katze — heiß, Hitze — genießen, Nutzen — Nappe, Rabe — Knappe, Knabe — schleppen, schleifen — halb, Hälfte — treiben, Trift — geben, Gift — triefen, tropfen — schaffen, schöpfen — ranken, ringen — schwenken, schwingen — schlucken, schlingen — stecken, stechen — wecken, wachen — tragen, Tracht — schlagen, Schlacht — Höhe, hoch — sehen, Gesicht usw.

Damit ist der Weg zur Vergleichung der niederdeutschen und der hochdeutschen Konsonanz gebahnt, die man füglich erst später vornehmen wird. Anlaß dazu gibt zumeist der geographische Unterricht, bei welchem die vorkommenden niederdeutschen Formen durch die hochdeutschen zu erklären sind; so Oldenburg als Altenburg, Wittenberg als Weißenberg, Steenkerken als Steinkirchen, Brügge als Brücke usw., wie auch die Endungen: -rode, -hude, -dal mit -reuth, -hütte, -tal zusammenzustellen sind. Ferner sind gangbare Worte von doppelten Formen, wie Haber und Hafer, Hube und Hufe, Koben und Kofen, Seidel und Seitel, roden und reuten, ducken und tauchen, auf die Mischung der Dialekte zurückzuführen. Dann erst ist an Sprachproben zunächst nur des gegenwärtigen Sprachstandes die Allgemeinheit des Gesetzes vom Mutenwechsel anzuzeigen und schließlich die Lautverschiebung als historische Erscheinung heranzuziehen.

2. Als Beispiel für die analytische und synthetische Entwickelung eines empirischen Stoffes und für die Aufstellung und Verwendung eines Systems[1]) wählen wir die Tempusbildung im Griechischen, welche eine der verwickeltsten Aufgaben der Schulgrammatik ist. Die griechische Konjugation hat zwei Formationen, die bindevokalische und die bindevokallose, und danach haben die alten Grammatiker zwei Hauptkonjugationen unterschieden, die der Verba auf ω und die der Verba auf μι, was sich in der Schulgrammatik fortgeerbt hat und aus Zweckmäßigkeitsrücksichten noch beibehalten wird. In Wahrheit aber decken sich die beiden Formationsweisen und die beiden Hauptkonjugationen keineswegs; die Konjugation auf μι bildet nur das Präsens nebst dem Imperfekt und den starken Aorist ohne Bindevokale, dagegen die übrigen Formen mit solchem, und andererseits zeigt die Konjugation auf ω im Perfektum nebst Plusquamperfektum des Passivs und in den Passivaoristen bindevokallose Formation, wozu noch einzelne analoge Aorist- und Perfektbildungen kommen. Die Gliederung der Konjugation nach Tempusstämmen, welche die neuere Schulgrammatik vornahm, könnte Abhilfe schaffen, wenn man ἵστημι und die analogen Formen zum Präsensstamme, ἔστην zum starken Aoriststamme zöge, allein damit würden die betreffenden Abschnitte allzu sehr erweitert. So ist der üblichen Einteilung nicht aus dem Wege zu gehen; aber soll der Schüler in die Formationsgesetze des griechischen Verbums Einblick gewinnen, was den Bildungsgehalt des griechischen Unterrichtes nicht unbeträchtlich erhöht[2]), so ist nach absolvierter Konjugationslehre das Zerrissene zu-

---

[1]) Oben § 80, 3. — [2]) Oben § 50, 1.

sammenzufügen, das Verschobene zurechtzurücken, und dies sei die hier zu behandelnde Aufgabe.

Den Ausgangspunkt bietet zweckmäßig die Vergleichung des Präsens der beiden Hauptkonjugationen, welches den Unterschied der bindevokallosen und der bindevokalischen Formation aufweist. Innerhalb beider Bildungsweisen macht sich wieder der Unterschied geltend, daß bald der Stamm die Endungen unmittelbar anhängt, bald mit thematischer Vermittelung. Die Verbindung beider Bildungsweisen ergibt vier Abteilungen: 1. Bindevokallos-stammhafte Bildung: *φη-μί*. 2. Bindevokallos-thematische: *δείκ-νυ-μι*. 3. Bindevokalisch-stammhafte: *λύ-ω*. 4. Bindevokalisch-thematische: *τύπ-τ-ω*. Nun ist die Frage aufzuwerfen, ob bei den übrigen Zeiten Ähnliches stattfindet; das Imperfektum kommt dabei als Bildung des Präsensstammes nicht in Betracht. Von den Aoristen stellen die Schüler ohne weiteres *ἔστη-ν* zu *φη-μί*, *ἔλιπ-ον* zu *λύ-ω*, *ἔλυ-σ-α* zu *τύπ-τ-ω*, aber auch die Analogie von *ἐλύ-θη-ν* und *δείκ-νυ-μι* erkennen sie unschwer. Von den Perfekten, zu denen das Plusquamperfektum gehört, fallen Formationen des Aktivums wie *ἴσ-μεν* u. a. und das ganze Passivperfekt in die erste Abteilung; die zweite bleibt leer, in die dritte gehört das Perfektum auf *α*, in die vierte das auf *κα*. Die Futura sind insgesamt bindevokalisch-thematisch gebildet, gehören also in die vierte Abteilung.

Faßt man die Ergebnisse dieser Vergleichung zusammen, so ergibt sich das folgende System:

φη-μί	ἔστη-ν	ἴσ-μεν λέλυ-μαι	—
δείκ-νυ-μι	ἐλύ-θη-ν	—	
λύ-ω	ἔλιπ-ον	λέλοιπ-α	—
τύπ-τ-ω	ἔλυ-σ-α	λέλυ-κ-α	λύ-σ-ω

Die Schüler mögen dasselbe anschreiben, abschreiben und erklären; sie mögen angeben, welche Überschriften auf die horizontalen und welche auf die vertikalen Reihen zu setzen sind; sie sollen wissen, wieviel in die dreizehn Worte, welche das Schema umfaßt, zusammengedrängt ist, und einer oder der andere kann zusammenhängend das Schema besprechen. So weit war das Verfahren des Lehrers analytisch, da es vom Besonderen zum Allgemeinen aufstieg; nachdem das letztere gewonnen ist, kann synthetisch weitergegangen werden, indem das Einzelne unter die gewonnenen Kategorien eingereiht wird. Zunächst sind die Andeutungen des Systems zu ergänzen; neben die aktiven Formen sind die passiven und medialen zu setzen, die Bildungen durch Reduplikation sind anzugeben, neben *ἔλυσα* ist *ἔφηνα*, neben *λύσω* *φανῶ* zu stellen, ebenso zu *λύω* Vertreter der Dehnklasse, neben *τύπτω* solche der übrigen Klassen der Verba auf *ω*; die bindevokallos-stammhaften Formen können nach den Endlauten des Stammes zusammengestellt werden, wie es in der Grammatik geschieht usw. Mit den Angaben der Grammatik ist weiterhin das im System Zusammengefaßte zu vergleichen, wobei das Verhältnis der beiden Hauptkonjugationen sichtbar wird: die Verba auf *μι* sind durch *φημί*, *δείκνυμι* und *ἔστην* ver-

treten, welche Formen durch eine gebrochene Linie von den anderen getrennt werden können. Die Anwendung des Systems endlich geschieht durch Einreihung von Formen in dasselbe, wozu die Schüler sich gegenseitig die Fragen und Aufgaben stellen können. Eine weitere Anwendung der Einsicht in die Verbalformation wäre die Vergleichung der entsprechenden Bildungen im Lateinischen. Es ist leicht die Analogie von φημί und fers, fert usw., von λύω und lego, τύπτω und flecto, ἔλιπον und legi, ἔλυσα und scripsi, λύσω und amabo zu zeigen.

Eine andere Art der Verwendung des Gefundenen ist die Reflexion auf den Weg, der dazu geführt hat, womit eine Vorbereitung auf die Logik gewonnen wird. Im vorliegenden Falle sind es besonders Einteilungen, die zur Anwendung kamen. Die vier Abteilungen beruhen auf der Kreuzung der Begriffe: bindevokallos, bindevokalisch, stammhaft, thematisch, welche wieder unter den Begriff der Formationsmittel fallen. Im Systeme selbst aber werden die beiden Begriffe: Formationsart und Tempus gekreuzt.

3. Die rationalen Lehrfächer, Logik und Mathematik, seien durch zwei Proben vertreten, die Logik durch eine analytische und die Mathematik durch eine Analyse und Synthese verbindende Entwickelung. Den Gegenstand der ersteren bilde die Gewinnung der Begriffe Analyse und Synthese selbst, welche wir früher für den Bedarf der Didaktik synthetisch entwickelt haben[1]) und die nunmehr für Zwecke des Unterrichtes in analytischer Ableitung vorgeführt werden möge, wobei zugleich die Verknüpfung des logischen Unterrichtes mit den übrigen Lehrfächern durch ein Beispiel klargestellt werden kann[2]).

Die aufsteigende Denkbewegung der Analyse und die absteigende der Synthese ist am leichtesten in ihrer Anwendung auf Begriffe zu verstehen, mithin als Abstraktion und Determination. Den Schülern sind also zunächst Beispiele für die Bildung neuer Begriffe aus alten einerseits durch Abstrahieren, andererseits durch Determinieren vorzuführen. Besonders geeignete Fälle derart bietet die Sprachlehre dar; die Erkenntnis der Urverwandtschaft der griechischen, lateinischen, deutschen und anderer Sprachen hat die Schöpfung eines neuen höheren Begriffes: indogermanischer Sprachstamm, veranlaßt; andererseits hat die Erforschung des älteren Sprachstandes sowie der Dialekte des Deutschen eine Anzahl von niederen, engeren Begriffen, wie althochdeutsch, mittelhochdeutsch, alemannisch, niedersächsisch usw. mit sich gebracht, so daß von dem Begriffe: deutsche Sprache sowohl nach oben als nach unten, sowohl in der Richtung des Genus als in der der Spezies fortgeschritten worden ist. Andere Beispiele, an denen nunmehr Übungen vorzunehmen sind, bietet die Naturgeschichte, welche so vielfach eine Spezies einerseits in ein Genus einreiht und andererseits in Familien gliedert; man denke an Klassenbegriffe, wie canis, felis, mammalia, ruminantia u. a., die vielfach mit neuen Ausdrücken zu bezeichnen waren, und an die Familien innerhalb der Spezies.

---

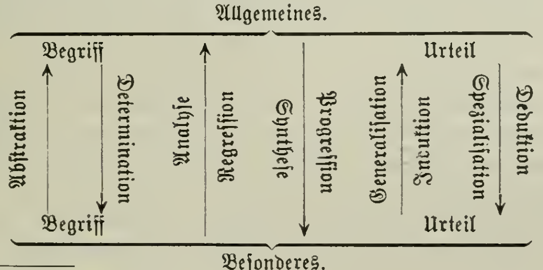
[1]) Oben § 71, 2. Zu dem Folgenden ist zu vergleichen Logik § 5: Die Denkbewegungen. — [2]) § 54, 3 und § 66, 2.

Ein analoges Auf- und Absteigen, wie bei Begriffen, ist nun auch bei **Urteilen**, Lehrsätzen, Erkenntnissen wahrzunehmen. Der pythagoreische Lehrsatz ist die Verallgemeinerung der an bestimmten rechtwinkligen Dreiecken, deren Seiten kommensurabel sind, angestellten Beobachtungen; es sind dies die sogenannten pythagoreischen Dreiecke, deren Seiten sich verhalten wie 3 : 4 : 5, wie 6 : 8 : 10, wie 5 : 12 : 13 u. a. Er läßt sich aber selbst in zwiefacher Weise erweitern: die in ihm gesetzte Relation von Quadraten gilt von ähnlichen Figuren überhaupt, so daß ähnliche Polygone, auf den Katheten errichtet, zusammen das ähnliche Polygon auf der Hypotenuse ausmachen; andererseits aber gestattet seine Formel: $c^2 = a^2 + b^2$ in der Umbildung: $c^2 = a^2 + b^2 - 2\,ab\cos\gamma$ die Erweiterung auf alle Dreiecke. Der pythagoreische Lehrsatz erscheint dann als spezieller Fall allgemeinerer Sätze. Jede Anwendung des Satzes, z. B. die Berechnung einer Seite des Dreiecks auf Grund desselben, ist eine Determination, also auch eine Spezialisierung. Letztere wird durch die Einsetzung von Zahlen anstatt der Buchstaben noch weitergeführt.

Das Generalisieren heißt **Induktion**, wenn das Aufsteigen auf dem Beibringen (ἐπάγειν, inducere) und Vergleichen einer Mehrheit von Tatsachen, und zwar vorzugsweise beobachteter, beruht; ihr steht die **Deduktion** gegenüber, welche aus allgemeinen Erkenntnissen durch nähere Bestimmung derselben andere Erkenntnisse erzeugt.

Als das Gemeinsame des Abstrahierens, Generalisierens und Induzierens läßt sich das Aufsteigen oder mit anderem Bilde das Zurückgehen auf das Allgemeine als das Bedingende bezeichnen; als das Gemeinsame des Determinierens, Spezialisierens, Deduzierens aber das Hinabsteigen oder Vorschreiten zu dem Besonderen; jenes ist **regressiv**, dieses **progressiv**. Die Alten jedoch wählten eine andere Bezeichnung, indem sie beim regressiven Verfahren das Auf- und Ablösen der besonderen Merkmale ins Auge faßten und beim progressiven die Zu- oder Zusammenfügung solcher Merkmale, und sie sprachen demnach von **Analyse** und **Synthese**. Die Analyse ist, wie der Name besagt, ein **Herauffördern**, Herauslösen der wesentlichen Merkmale, die Synthese zugleich eine πρόςϑεσις, ein Zufügen näherer Bestimmungen. Als Merkspruch dafür können die Worte Alexanders von Aphrodisias dienen, welche schon oben[1]) angeführt wurden.

Das „System", in welchem sich das Ergebnis dieser Entwickelung zusammenfassen läßt, ist aber das folgende:



[1]) § 71, 2.

Damit wäre der Aufgabe genug geschehen, aber die Begriffe Analyse und Synthese lassen sich weiter über ihre Anwendung in der Logik hinaus verfolgen; sie bezeichnen Lösen und Zusammensetzen überhaupt; der Gegenstand dieser Tätigkeiten sind in der Grammatik Wörter, also Sprachelemente, in der Metrik Takte, in der Zeichenkunst Linien, in der Chemie Stoffe usw. Anders in der Logik, bei welcher kein Zerlegen in Teile stattfindet, sondern ein solches der Denkinhalte als Erkenntniselemente in einfachere, allgemeinere und ein entsprechendes Zusammensetzen.

4. Als Lehrprobe der Mathematik wählen wir eine Gruppe von algebraischen Aufgaben, welche in den Sammlungen zwar Aufnahme, aber nicht die Verarbeitung gefunden hat, die sie besonders darum verdient, weil sie mehrfache Gelegenheit zur Verknüpfung der Mathematik mit anderen Disziplinen darbietet. Es sind dies die Aufgaben über das Zusammentreffen von bewegten Körpern, also den Rudimenten der Mechanik angehörig und darum nur auf den Begriffen der Größe, des Raumes und der Bewegung beruhend und von erschwerenden Nebenvorstellungen frei.

Zuvörderst ist darauf Bedacht zu nehmen, diese Aufgaben möglichst auseinander hervorgehen zu lassen, indem man den einfachsten Fall zum Ausgangspunkte nimmt und verfolgt, wie sich derselbe variieren und komplizieren läßt. Diesen Fall aber bezeichnet die Frage: Wo treffen zwei Körper, welche von den Punkten A und B einer Strecke gleichzeitig ausgehen und sich mit gleicher Geschwindigkeit aufeinander zu bewegen, zusammen? Es leuchtet ein, daß die Mitte der Bahn der Punkt des Zusammentreffens ist; zu zeigen ist aber gleich hier, daß mit der Frage Wo? auch die Frage Wann? beantwortet ist durch die Bestimmungen: Die Körper treffen in dem Zeitpunkte zusammen, in welchem sie die Mitte der Bahn erreichen, oder anders: In der Hälfte der Zeit, welche sie zum Durchmessen der ganzen Bahn brauchen würden. Die nächstliegende Modifikation ist die, den einen Körper früher als den anderen aufbrechen zu lassen; alsdann ist die von demselben durchlaufene Strecke abzurechnen, ehe die Bahn halbiert wird. Eine zweite Modifikation tritt ein, wenn die Geschwindigkeit der Körper eine ungleiche ist, der eine m, der andere n Raumeinheiten in einer Zeiteinheit zurücklegt. Da sowohl AB als m und n Strecken sind, so liegt die konstruktive Lösung am nächsten; die Strecken werden dadurch in Verbindung gebracht, daß sie auf Schenkeln eines Winkels aufgetragen werden, auf dem einen Schenkel AB, auf dem anderen m in AC, und n in CD; sodann wird die Linie DB gezogen und zu ihr eine Parallele in C, welche AB in E schneide. Dann ist nach den Lehrsätzen von den proportionierten Strecken E der Punkt des Zusammentreffens der beiden Körper.

Die algebraische Lösung ist ebenfalls vorzunehmen; sie gestaltet sich am einfachsten, wenn der Punkt der Begegnung gegeben ist und die Geschwindigkeiten bestimmt werden sollen. Diese sind gleich, wenn jener Punkt in der Mitte der Strecke liegt, diese also in Hälften teilt; wenn er sie in $^1/_3$ und $^2/_3$ teilt, so ist das Verhältnis der Geschwindigkeit offenbar $1:2$, wenn er sie in $^2/_5$ und $^3/_5$ teilt, $2:3$, wenn in $^3/_{10}$ und $^7/_{10}$ $3:7$, und allgemein, wenn in $\frac{n}{m+n}$ und $\frac{m}{m+n}$, $n:m$. Diese Lösung ist analytisch-induktiv; wird nach dem

Begegnungspunkte gefragt, so muß synthetisch-deduktiv vorgegangen werden. Es ist zu erwägen, daß über die beiden Strecken, welche die Körper bis zu ihrem Zusammentreffen zurücklegen, zweierlei bekannt ist: Ihre Summe AB und ihr Verhältnis $m:n$. Die beiden Strecken lassen sich daraus bestimmen, ohne eine Gleichung anzusetzen, durch folgende Betrachtung: Wären m und n gleich, so wäre sowohl AE als EB die Hälfte von AB, also $\frac{1}{2}AB$; nun aber muß AB einen anderen Faktor erhalten, um AE zu ergeben, und wieder einen anderen, um EB zu ergeben; diese Faktoren sollen sich nun wie $m:n$ verhalten, müssen aber so gut wie die beiden Hälften 1 ausmachen; dies trifft aber nur bei zwei Größen zu, welche selbst m und n als Faktoren und $m+n$ als Divisor haben, also bei $\frac{m}{m+n}$ und $\frac{n}{m+n}$; mithin sind die beiden Strecken $\frac{m}{m+n}\,AB$ und $\frac{n}{m+n}\,AB$.

An dritter Stelle ist nun auch die technische, algebraische Auflösung vorzunehmen, bei welcher eine der Teilstrecken oder beide als Unbekannte angesetzt und die sie enthaltenden Gleichungen gebildet werden. Eine weitere Variation der Aufgabe ergibt die Veränderung der Fragestellung, indem nicht bloß wie bisher die Teilstrecken, sondern auch die Gesamtstrecke oder eine der Verhältniszahlen als die gesuchte Größe betrachtet werden können. Nunmehr ist auch die Anwendung der gefundenen Relation auf spezielle Fälle vorzunehmen; an Stelle der bewegten Körper mögen zwei Wanderer, Eisenbahnzüge, Armeen usw. auftreten, wobei die wirkliche Geschwindigkeit der betreffenden Bewegungen wohl zu beachten und selbst einzuprägen ist; denn solche Beispiele sind geeignet, nicht abstrakte Größenverhältnisse zu illustrieren, sondern auch den sinnlichen Gesichtskreis durchzuarbeiten, indem sie Natur- und Lebenskenntnisse gewähren.

Nun erst hat die eingreifendere Modifikation einzutreten, welche darin besteht, daß die beiden Körper die Bewegung nach derselben Richtung erhalten. Dabei kommt nur der Fall der ungleichen Geschwindigkeit und des Aufbruches zu verschiedener Zeit in Betracht, also die Frage nach dem Orte, wo der langsamere, vorausgehende Körper von dem schnelleren, nachfolgenden eingeholt wird. Auch hier bietet sich die konstruktive Lösung als die nächstliegende dar; mit ihr ist aber außer der algebraischen eine dritte zu verbinden, welche die Bewegung eines der beiden Körper verfolgt und sich zu ihrer Bestimmung der geometrischen Reihen bedient. Der nacheilende Körper muß erst die Strecke AB, d. i. den Vorsprung des langsameren Körpers, durchlaufen, dann die Strecke, welche letzterer während dieses Durchlaufens zurückgelegt hat, also $\frac{m}{n}\,AB$, dann die Strecke, welche der langsamere Körper wieder in dieser Zeit zurücklegt, also $\left(\frac{m}{n}\right)^2 AB$ usw. bis $\left(\frac{m}{n}\right)^p AB$, wobei p als jede gegebene Größe überschreitend gedacht werden kann. Die Summierung dieser Reihe ergibt die Strecke, welche der schnellere Körper bis zum Zusammentreffen beider zurücklegt. Es ist nicht schwer, hier das Bedenken nahe zu legen, wie es denn vereinbar sei, daß dieselbe Strecke früher als in bestimmte Grenzen eingeschlossen, zuletzt aber als aus unendlich vielen Teilstrecken bestehend gedacht wurde, und ob nicht die unendlich vielen Summanden eine unendliche Größe ergeben müßten, also gar kein Zusammentreffen der Körper stattfinden könnte. Es ist bekannt,

daß solche Betrachtungen den Eleaten Zeno beschäftigten, dessen zweites Argument gegen die Raumvorstellungen von dem Wettlaufe des Achilleus mit der Schildkröte hergenommen ist [1]). Die daran sich anschließenden Kontroversen gehören nicht in den Unterricht, der die ganze Tragweite der Frage nicht zu würdigen vermag, aber die historische Angabe über Zeno und sein Argument ist belehrend und anregend. — Als Anwendungen der Formel für die in derselben Richtung bewegten Körper bieten sich dieselben Beispiele dar wie früher: Wanderer, Züge usw. aber auch neue, so die Kugel des Jägers, welche das fliehende Wild einholt, u. a.

5. Die Bahn der bewegten Körper wurde bisher als geradlinig angenommen, sie werde nun kreisförmig gedacht. Dann tritt ein neues Moment auf, nämlich das wiederholte Zusammentreffen der beiden Körper, und vor die Frage nach dem Wo? und Wann? stellt sich die nach dem Wie oft? Es wird leicht ersichtlich, daß dadurch die Lösung vereinfacht wird, indem die Zahl der Begegnungen, dividiert in den Umkreis, die gesuchten Teilstrecken ergibt. Der Grund der Vereinfachung ist anzugeben: Jene Zahl ist eine absolute Bestimmung, während die Angaben über Zeit und Raum relative und darum umständlichere sind.

Unter den Anwendungen dieser Aufgabe tritt nun das Verhältnis der Uhrzeiger in den Vordergrund. Die Uhr ist ein schätzbares Lehrmittel für die Mathematik, und ein Zifferblatt mit beweglichen Zeigern sollte vielfach als Anschauungsmittel verwendet werden. Im Formenunterrichte läßt sich daran das Wachsen und Abnehmen der Winkel und die Kreisteilung zeigen, die Geometrie kann es für die Kreislehre benutzen, und selbst für die Trigonometrie ist es nicht zu gering. Für die Algebra bietet die Uhr die Aufgabe dar, zu bestimmen, wie oft, wo und wann der Minuten- und der Stundenzeiger zusammentreffen. Die Beobachtung ist der Berechnung vorauszuschicken; sie spannt die Wißbegierde und gewinnt auch die schwerfälligeren Köpfe zur Mitarbeit. Die Lösung der Aufgabe ist wieder auf mehr als eine Weise vorzunehmen, unter Vortritt der einfachsten, welche von der Zahl der Begegnungen ausgeht. Als Variationen bieten sich dar einerseits das Zusammentreffen eines um die Mitte der Uhr kreisenden Sekundenzeigers mit jedem der beiden anderen Zeiger und mit beiden zusammen zu berechnen, und andererseits die Begegnungen der Zeiger zu bestimmen in dem Falle, daß sie sich nicht in der gleichen, sondern in entgegengesetzter Richtung bewegten. Alle diese Berechnungen legen die Frage nahe, wie man den Zeigern ihre verschiedene Geschwindigkeit wohl geben möge, also bringen die Anregung mit sich, das Innere der Uhr zu betrachten; es schließen sich somit ganz zwanglos Belehrungen aus der Physik und der Technologie an unsere Aufgabengruppe an.

Die lehrreichste Anwendung aber findet die Aufgabe von den rotierenden Körpern in der Himmelskunde, und das Verhältnis der Uhrzeiger kann

---

[1]) Ar. Phys. VI, 9: *δεύτερος (λόγος περὶ κινήσεως Ζήνωνος) ὁ καλούμενος Ἀχιλλεύς. ἔστι δ' οὗτος, ὅτι τὸ βραδύτερον οὐδέποτε καταληφθήσεται θέον ὑπὸ τοῦ ταχίστου· ἔμπροσθεν γὰρ ἀναγκαῖον ἐλθεῖν τὸ διῶκον ὅθεν ὥρμησε τὸ φεῦγον, ὥστ' ἀεί τι προέχειν ἀναγκαῖον τὸ βραδύτερον.*

unmittelbar auf das Verhältnis von Mond und Sonne hinleiten, wie dasselbe, vom geozentrischen Standorte angesehen, erscheint. Die Umlaufszeit des Minutenzeigers wird angesehen als die Zeit, welche derselbe braucht, um einen eben erreichten Punkt des Zifferblattes wieder zu erreichen, allein man könnte sie auch nach seinem Zusammentreffen mit dem Stundenzeiger bestimmen; die erstere Umlaufszeit beträgt 60 Zeitminuten, die letztere, wie die Rechnung ergab, $65^5/_{11}$; die erstere ist von 12 Stunden, d. i. der Umlaufszeit des Stundenzeigers, der zwölfte Teil, die letztere der elfte. Analog wird die Umlaufszeit des Mondes berechnet entweder als die Zeit zwischen einem ersten und einem zweiten Anlangen desselben bei einem Fixsterne, oder nach seinem Zusammentreffen mit der Sonne; die erste Periode ist der siderische Monat und beträgt 27 Tage 7 Stunden 43 Minuten $11^1/_2$ Sekunden; die letztere ist der synodische Monat (σύνοδος, Zusammentreffen), dauernd von Neumond zu Neumond, und beträgt 29 Tage 12 Stunden 44 Minuten 2 Sekunden; der siderische Monat ist vom Jahre, d. i. der Umlaufszeit der Sonne, ungefähr der dreizehnte Teil, der synodische ungefähr der zwölfte. Auch hier müssen Veranschaulichung und Rechnung Hand in Hand gehen; beide rufen eine Reihe von Fragen wach, unter denen die eine hervortritt: Warum das Zusammentreffen von Mond und Sonne nicht die Verfinsterung der letzteren zur Folge hat? Zur Beantwortung derselben kann der Unterricht nur die ersten Schritte tun, indem er die Ursachen zeigt, welche das Verhältnis von Mond und Sonne so sehr komplizieren. Der mathematische Unterricht hat seine Pflicht getan, wenn er die Verhältnisse der Größen als die Grundlagen der unabsehbaren Komplikationen des Wirklichen ansehen lehrt.

Die anfängliche Voraussetzung war, daß zwei Körper auf einer und derselben geradlinigen Bahn zusammentreffen; diese kann nun auch dahin abgeändert werden, daß die Körper auf zwei konvergierenden Bahnen laufend gedacht werden. Die Frage nach ihrem Zusammentreffen nimmt alsdann die Form an: Unter welchen Bedingungen gelangen die beiden Körper zu derselben Zeit an den Durchschnittspunkt ihrer Bahnen? Die Auflösung muß die Trigonometrie heranziehen, welche das Dreieck zu behandeln hat, dessen Seiten durch die Bahnen der beiden Körper und die Distanz ihrer Ausgangspunkte gebildet werden. Auch hier bieten sich dieselben Beispiele der Anwendung dar wie früher; zu lehrreichen Betrachtungen aber gibt das der Jagd entlehnte Beispiel Anlaß, bei welchem hier das Federwild in Betracht kommt. Ein Jäger sehe einen Vogel auffliegen, er kenne seine Distanz von der Stelle des Aufluges, ferner den Winkel, welchen die Bahn des Vogels mit dem Boden macht, endlich das Verhältnis der Geschwindigkeit des Projektils zu der des Vogels, dann läßt sich berechnen, in welchem Winkel er anlegen muß, um den Vogel zu treffen. Das Lehrreiche liegt in der Vergleichung dieser Berechnung mit dem wirklichen Verfahren des Jägers, welcher alle in Betracht kommenden Größen nur schätzt und auch dies halb unbewußt, wobei er sogar noch der Komplikation Rechnung tragen kann, daß die Bahnen des Projektils und des Vogels nicht streng geradlinig sind. Dies führt auf psychologische Erwägungen über Raum- und Zeitvorstellungen, sowie über Bewegungsgefühle, welche nicht aus-

geführt zu werden brauchen, um doch anregend zu wirken. — Denken wir uns die angedeuteten Aufgaben in innerem Zusammenhange behandelt, derart, daß dem Schüler der Übergang von jeder zur folgenden deutlich ist, so kann dieser Zusammenhang selbst zum Gegenstande der Reflexion gemacht und sehr wohl zu einer Stilaufgabe verwendet werden, welche die wichtige Übung gewährt, Gedanken in streng allgemeiner Form darzulegen. So weist unsere Aufgabengruppe nach den verschiedensten Seiten über sich selbst und über die abstrakten Größenverhältnisse hinaus und ein mathematischer Unterricht, der nach dem hier veranschaulichten Prinzipe eingerichtet wäre, würde keine isolierte Stellung mehr einnehmen, sondern allenthalben Zusammenhänge teils vorfinden, teils selbst stiften.

Fünfter Abschnitt.

Das Bildungswesen.

I. Das Bildungswesen vom Gesichtspunkte des Individuums.

§ 87.

Vorblick.

1. Der vom Individuum zu vollziehende Bildungserwerb zeigte sich uns in dreifacher Weise vermittelt: im großen durch die Organisation des Bildungsinhaltes, welche sich im Lehrplane vollendet, ferner durch die Formgebung, welche die einzelnen Disziplinen zu Lehrgängen gestaltet, endlich im einzelnen durch den Unterricht und seine Technik, also durch die Wirksamkeit des Lehrers. Durchweg ist die Bildungsarbeit des Individuums getragen, unterstützt, geleitet durch die Mitarbeit anderer Individuen, denn solche sind es, welche den Unterricht erteilen, die Lehrgänge bearbeiten, den Lehrplan feststellen. Aber die Individuen gewähren diese Mitarbeit nicht als Einzelne, sondern in mehr oder weniger geregeltem Zusammenschlusse und in kollektiver Tätigkeit; eine Mehrheit von Lehrern erteilt den Unterricht einer Mehrheit von Schülern, ein Lehrgang hat, wenngleich von einem Einzelnen bearbeitet, die Praxis der Schulen zur Voraussetzung, und ein Lehrplan, der einen Wert hat, ist bedingt durch die Vorarbeit lehrender und lernender Generationen. Diesen kollektiven und sozialen Charakter der Bildungsarbeit haben wir nunmehr zu untersuchen und wir werfen zunächst einen Vorblick auf das ganze Gebiet.

Die dem Bildungserwerbe dienenden, durch kollektive Tätigkeit bedingten Veranstaltungen nennen wir in ihrer Gesamtheit das Bildungswesen, dessen festen Kern die für kollektiven Unterricht bestimmten Anstalten, aus denen das Schulwesen besteht, darstellen. Bildungswesen und Schulwesen werden häufig gleich gesetzt, was, wie jede Bezeichnung a potiori, unter Umständen zulässig, aber ungenau ist; in Wahrheit enthält das Bildungswesen noch andere Elemente, deren Feststellung sich als nächste Aufgabe darbieten wird, wobei mit Heranziehung einer früher vorgenommenen Disjunktion[1]) die Vermittelungen

[1]) Oben § 64, 1.

der Bildungsarbeit und die Quellen des freien Bildungserwerbes zu unterscheiden sein werden.

Das Bildungswesen muß mannigfaltig genug sein, um den Individuen die Realisierung der Bildungszwecke zu ermöglichen, und seine Erörterung muß auf die Gesichtspunkte zurückgreifen, welche in dem Abschnitte über die Bildungszwecke aufgestellt worden sind (§§ 31 bis 37). Diese Zwecke stellen eine Mehrheit dar und gestatten zugleich eine mehrfache Verknüpfung untereinander, woraus sich eine Differenzierung der Bildung ergibt, welche sich im Bildungswesen durch eine Mehrheit von den Individuen sich öffnenden Bildungswegen, auf welchen die Schularten beruhen, ausdrückt. Damit ist ein zweiter Gegenstand der Untersuchung gegeben, der zugleich auf den dritten führt, da jeder dieser Bildungswege eine Mehrheit von Stufen und die ihm entsprechende Schule eine Mehrheit von Kursen in sich schließt; bei der Erörterung dieser Abstufung der Schulen werden ebenfalls frühere Untersuchungen heranzuziehen sein, welche die Bildungsarbeit in Rücksicht der Altersstufen behandelten (§ 69).

Sind so die Veranstaltungen der Bildung gleichsam nach mehreren Richtungen durchschritten, so wird die Zusammenfassung derselben vorzunehmen sein, womit dann der Aufgabe entsprochen wäre, das Bildungswesen nach seiner Zusammensetzung, Differenzierung, Abstufung und Einheit aufzuzeigen.

2. Was aber damit gewonnen wäre, ist nur eine Ansicht der sozialen Bildungsarbeit vom Standpunkte des Individuums, welche noch der Ergänzung durch die soziale Ansicht bedarf. So wenig der Bildungsinhalt genügend verstanden ist, wenn er als Bildungsmittel, also als Behelf für das Subjekt angesehen wird, vielmehr zu seiner Auffassung als Lehrgut fortzuschreiten ist[1]), so wenig sind die Veranstaltungen der Bildung genug gewürdigt, wenn bloß ihre Leistung für das Individuum und nicht zugleich ihre Bedeutung für die Gesamtheit und der selbständige Wert der von ihnen vertretenen Güter zum Verständnisse gelangen. Dies aber kann nur geschehen, wenn der Standpunkt in die Gesamtheit verlegt wird, wobei das schon früher herangezogene Wort des Aristoteles seine Geltung erhält, es müsse dasjenige, was für den Teil geschehen soll, nach dem bestimmt werden, was für das Ganze zu geschehen hat[2]).

Wie die Nachfrage und das Angebot, das Kaufen und Verkaufen, von welchem der Markt erschallt, vom Standpunkte der Volkswirtschaft angesehen, als ein Ebben und Fluten von wirtschaftlichen Werten oder als eine Güterbewegung erscheint, so gewinnt das Geben und Nehmen, Darbieten und Empfangen der intellektuellen Werte des Bildungserwerbes, vom sozialen Standpunkte aus betrachtet, das Ansehen einer geistigen Güterbewegung; alsdann erscheinen die Schulen als ein Netz von Kanälen, welche den Verkehr vermitteln, oder besser als ein Geflecht von Adern, welche die geistigen Lebenssäfte den verschiedenen Teilen des Sozialkörpers zuführen und dessen Gewebe unausgesetzt erneuern. Ist dieser Prozeß dargelegt, so werden jene Gewebe, d. h. die Verbände, deren Ineinander das Ganze des sozialen Körpers ausmacht[3]), ins Auge zu fassen sein, und zwar in doppelter Rücksicht: einmal als die Stätten der geistigen

---

[1]) Oben § 40, 4. — [2]) § 64, 5. — [3]) Einl. I, 2.

Gütererzeugung und damit als die Träger des Bildungswesens, das andere Mal als Zielpunkte der Güterbewegung und damit als Beziehungspunkte der sozialen Bildungsarbeit.

3. Damit ist das Bildungswesen erst als Organ des Sozialkörpers verstanden und der Weg gebahnt, dasselbe auch als Organismus zu begreifen, eine Auffassung, zu welcher die individuale Betrachtungsweise nicht vordringen konnte, da sie vielmehr beim Systeme der Schulen stehen bleiben mußte. In der Lehre vom Organismus des Bildungswesens laufen die Fäden der Untersuchung des letzten Abschnittes, aber näher betrachtet alle Fäden, welche die Didaktik anspinnt, zusammen. Diese Lehre bildet den Abschluß einer synthetischen Darstellung als das letzte σύνθετον, welches zugleich ζῷον sein soll, wie sie den Ausgangspunkt für eine rein analytische Erörterung bilden müßte. Das Bildungswesen als organisches Ganzes ist der Ort, in welchem die Wirksamkeit aller sozialen Verbände zusammentreffen soll; es ist das Adernsystem der Güterbewegung, welches die Bildungswerte in die Gesellschaft verzweigt, es gewährt dem Einzelnen die Mittel zur Verwirklichung seiner Bildungszwecke in der dem Individuum angemessenen Verbindung und Abstufung. In ihm erscheint die Bildungsarbeit zusammengefaßt, das Studiensystem mit seinen Lehrplänen verwirklicht, es ist der Boden der didaktischen, formgebenden wie technischen Betätigung, der Ort, wo die Methoden ausgeprägt, die Regeln der Lehrkunst fixiert werden. Selbst die geschichtlichen Betrachtungen, durch welche wir die Untersuchung stützen mußten, legen hier ihren Ertrag nieder, denn der praktische Zweck, welcher antreibt, den Stammbaum unserer Bildung zu erforschen, ist der, darin Fingerzeige für deren richtige Organisation zu finden.

Damit wären die allgemeinen Gesichtspunkte gewonnen, von denen aus an die speziellen Fragen herangegangen werden könnte, allein in diesem Betrachte wird die größte Beschränkung und Kürze geboten sein, so daß wir uns begnügen müssen, in einem Schlußabschnitte: Zur Schulkunde, nur in bezug auf die wichtigsten Punkte die aus den Prämissen erfließenden Folgerungen anzudeuten.

§ 88.

Die Veranstaltungen der Bildungsarbeit.

1. Das persönliche Grundverhältnis der Bildungsarbeit, deren Vermittelungen wir nunmehr betrachten, konnten wir in dem Abschnitte vom Bildungserwerbe a potiori als das von Lehrer und Schüler fassen, allein jetzt ist zurückzurufen, daß damit nur eine Form dieses Verhältnisses, und nicht einmal die ursprünglichste, bezeichnet ist. Die Anfänge der Bildung sowohl des Individuums als der Gesellschaft zeigen als solches vielmehr das Verhältnis von Eltern und Kindern, in welchen also eine Verflechtung der Bildung mit der Erziehung vorliegt. Nach der Mutter ist die erste geistige Gabe der älteren Generation an die jüngere benannt: die Muttersprache, und nach dem Vater zwei Lebensverbände, welche die geistigen Güter zu den verständlichsten Einheiten zusammenfassen: das Vaterhaus und das Vaterland. Auch ein zweites Verhältnis ist primitiver als das von Lehrer und Schüler, jenes, mittels dessen

sich die Übertragung von Fertigkeit und Kunst vollzieht, welche Meister und Lehrling zueinander führt. Auch in diesem liegt Bildungsarbeit vor, aber sie tritt gegen das Werk zurück, welches Fertigkeit und Kunst erzeugen wollen, und sie nimmt darum mit der Werkstatt oder einer sonstigen Stätte der Ausübung vorlieb. Die deutsche Sprache hat nach diesem Verhältnisse mit geringer Veränderung ein anderes, weit tieferes benannt, jenes von Meister und Jünger, dessen Inhalt die höchsten Güter überhaupt sind, die mit voller Hingebung empfangen werden wollen, und worin die geistige Einwirkung mit der sittlichen verschmilzt. Das Vorwiegen der sittlichen Einwirkung hat dagegen in der Beziehung von Erzieher und Zögling statt, und das der geistigen in dem Verhältnis von Lehrer und Schüler, von welchem wir ausgingen.

Die beiden letztgenannten Verhältnisse haben das Besondere, daß sie sich eigene Veranstaltungen schaffen können, während die übrigen solcher nicht bedürfen; bei der Erziehung sind solche Veranstaltungen mehr oder weniger Nachbildungen der Familie, weil die sittliche Assimilation, auf der die Erziehung beruht, des Zusammenlebens und der ganzen Breite der Berührungen bedarf, welche dieses mit sich bringt. Dagegen sind die Veranstaltungen des Unterrichts eigenartig, zwar nicht ohne Anschluß an verwandte Erscheinungen, aber diesen nicht nachgebildet; es ist der Begriff der Schule, der hier in unsere Betrachtung eintritt.

2. Die Schule ist die Stätte der kollektiven Bildungsarbeit. Die Grundbedeutung des Wortes besagt allerdings merkwürdigerweise gerade das Gegenteil; *σχολή* bezeichnet nicht Arbeit, sondern Muße, nicht die Heerstraße zur Bildung, sondern den Selbstgenuß des Gebildeten, nicht gescharte lernende Jugend, sondern das Nachsinnen des gereiften Geistes als die würdigste Erfüllung der Muße[1]). Den Übergang zwischen diesen Endpunkten vermittelt eine ganze Reihe von Verwendungsweisen des Wortes; die Muße ist zunächst Freisein von Geschäften, öffentlichen und gewerblichen, dann Beschäftigung mit geistigen Dingen und, insofern diese auf einen Austausch, ein Geben und Nehmen hinweist, gesellige oder lehrende und lernende Beschäftigung mit Inhalten des Wissens und Könnens, weiterhin die Vereinigung oder die Veranstaltung, welche dazu dient. Im Altertume bezeichnet *σχολή* und schola besonders den Kreis, der sich um einen Philosophen sammelte, und ist darin gleichbedeutend mit *αἵρεσις* (woher Häresie) und secta; aber es bedeutet auch einen Vortrag, eine Lehrstunde. Allgemeiner wird jede Stätte geistiger, den Musen gewidmeter Tätigkeit so genannt und mit dem Dienste der „arbeitsamen Musen" kommt schon etwas von Arbeit in die Muße[2]). In der kirchlichen Sprache bezeichnet das Wort den Religionsunterricht und in diesem Sinne verordnet das Konzil von Konstan-

[1]) Platon verbindet *σχολή* mit *ἐλευθερία*, d. i. dem freien, keinem Erwerbe dienenden Studium, und sieht darin den Mutterboden der Philosophie: Theaet., p. 175 ... *τῷ ὄντι ἐν ἐλευθερίᾳ τε καὶ σχολῇ τεθραμμένον, ὃν δὴ φιλόσοφον καλεῖς.* Aristoteles nennt das *σχολάζειν* Lust, Glück, Beseligung: Pol. VII, 14 (15) *τὸ δὲ σχολάζειν ἔχειν αὐτὸ δοκεῖ τὴν ἡδονὴν καὶ τὴν εὐδαιμονίαν καὶ τὸ ζῆν μακαρίως.* — [2]) Auson. Idyll. IV, 6. Graio schola nomine dicta est, Justa laboriferis tribuantur ut otia Musis.

tinopel 681: presbyteri per villas et vicas scholas habeant[1]); nachmals werden auch die Klöster scholae Christi genannt, wie sie auch gymnasia heißen, Übungsstätten der christlichen Vollkommenheit; in der Sprache der Liturgik heißt das dem Pontifex respondierende Gefolge schola. Noch enger bringt der jüdische Sprachgebrauch das Wort mit dem Kultus in Verbindung, indem er es mit Synagoge gleichbedeutend verwendet. Im Mittelalter war schola auch der Name der Zünfte, und deren vollberechtigte Mitglieder hießen dem entsprechend magistri[2]); der antike Sprachgebrauch, wonach schola die Lektion ausdrückt, bleibt erhalten, daher nannten die Universitäten die Vorlesungen des Semesters als Reihe von Lektionen scholae; zugleich aber greift der heute übliche Sprachgebrauch Platz und bedeutet schola die Lehranstalt. Der Renaissance gehört das Wortspiel: schola — scala an, welches mit dem anderen: studium — stadium, in dem Distichon verbunden ist: Est studium stadium; frustra hic se nemo fatigat: Ad celsos apices proxima scala schola.

Für die Bestimmung des Begriffes Schule gibt der des Lehrens den Ausgangspunkt. Lehren heißt: jemand die Aneignung eines geistigen Inhaltes direkt vermitteln[3]); dies setzt wohl eine gewisse Applikation voraus, nicht aber notwendig ein regelmäßiges Vorgehen; es gibt vielmehr ebensowohl ein gelegentliches Lehren, als ein besonders veranstaltetes. Diese Veranstaltung kann aber eine mehr oder weniger selbständige sein, was, von anderen Bedingungen abgesehen, auch von der Zahl der Lernenden abhängt. Häuslicher Unterricht kann ebenfalls veranstaltet sein, aber entbehrt gewisser Mittel, welche die Veranstaltung zu einer selbständigen machen: des besonderen Lokales, eigener Apparate, durchgreifender Zeitbestimmungen usw. Kommen diese dazu, so ist die einfachste Form der Schule gegeben, welche daher bestimmt werden kann als eine relativ selbständige, einer Mehrzahl von Individuen geltende Veranstaltung des Lehrens. Wägt man die Wörter minder genau, so kann man die Schule auch als Anstalt zum Lehren definieren, nur bringt der Begriff der Anstalt das Merkmal des Beharrens beim Wechsel der Personen, der lehrenden und der lernenden, mit sich, was streng genommen bei der Schule nicht der Fall zu sein braucht, da vielmehr eine private Schule an die Person ihres Leiters geknüpft sein kann. Vorwiegend hat das Lehren, welchem die Schule dient, den Charakter des Unterrichts, also desjenigen Lehrens, das mit der Obsorge der Aneignung des Lehrinhalts verbunden ist; doch beschränken sich höhere Schulen auf das Lehren, indem sie jene Aneignung von der Reife der Lernenden erwarten. Mitbestimmend kann sein der Zweck, die Lernenden zu erziehen, und je jünger die Schüler, je mehr also Zucht und Gewöhnung mitwirken müssen, um so mehr verbindet die Schule den eigentlich pädagogischen Zweck mit dem didaktischen. Sie wird selbst zur Erziehungsanstalt, wenn die ihr Anvertrauten zugleich zusammenleben; und diese Form der Schulen ist gerade die älteste; wir begegnen ihr im alten Orient wie im älteren christlichen Lehrwesen. Wenn neuerdings im Anschluß an Herbarts „erziehenden Unterricht" auch

---

[1]) Oben § 17, 1. — [2]) Das. § 18, 6. — [3]) Das. § 64, 2.

„Erziehungsschulen" gefordert und eingerichtet wurden, die keine konviktorische Einrichtung haben, so ist dabei das Wort: erziehen im Sinne von: versittlichen genommen; wird dadurch in der Sache in verdienstlicher Weise die alte sittlich-religiöse Aufgabe der Bildung erneuert, so ist doch die Bezeichnung nicht glücklich, da sie Erziehen, welches wie das Zeugen und Ziehen auf einer Gemeinschaft des Lebens beruht, mit dem Bilden vermischt, deren Trennung für die wissenschaftliche Bestimmung der einschlägigen Begriffe unerläßlich ist[1]).

3. Die Schule ist die kleinste Einheit, gleichsam die Faser, aus deren Vervielfältigung der Organismus besteht, welchen das Schulwesen darstellt. Die Vervielfältigung der Schulen kommt auf verschiedene Weise zustande: es können die gleichen Bedürfnisse unter gleichen Bedingungen an verschiedenen Orten konforme Anstalten ins Leben rufen, wofür das Schulwesen der Alten ein Beispiel gibt; es können aber dabei auch gewisse Vorbilder bestimmend sein, derart, daß ältere Anstalten gleichsam durch Ableger jüngere erzeugen, wofür das ältere Klosterschulwesen[2]) und die Gründung der städtischen Gymnasien im 16. Jahrhundert[3]) Beispiele gewähren; endlich kann die Vervielfältigung eines Musters mittels eines durchgreifenden Aktes vor sich gehen, wie bei der Gründung der Jesuitenschulen[4]) und bei der gouvernementalen Schulreform des 18. Jahrhunderts[5]).

Von der quantitativen Vermehrung der Schulen ist die qualitative verschieden; neu auftretende Bildungsbedürfnisse erzeugen neue Arten von Schulen, die sich jedoch meist an schon vorhandene anlehnen; die Erweiterung der Aufgaben der Bildung bringt zunächst Erweiterungen, dann Abzweigungen oder Abgliederungen der Lehranstalten mit sich; so hat sich das Gymnasium von der Universität als Vorschule abgegliedert[6]), vom Gymnasium aber die Realschule durch Aufnahme technischen Kenntniserwerbes abgezweigt[7]), die Volksschule dagegen zur Bürgerschule und zu verwandten Anstalten erweitert.

Die Entwickelung des Schulwesens im ganzen kann erst dargelegt werden, wenn die mitwirkenden sozialen Faktoren aufgezeigt sind; schon hier aber ist auf die Eigentümlichkeit des Ausgehens dieser Entwickelung von getrennten Punkten hinzuweisen. Schulmäßige Form nahmen zuerst der gelehrte und der elementare Unterricht an; Hochschulen und niedere Schulen sind die ersten, die Mitte füllt sich erst allmählich durch jene Abzweigungen und Abgliederungen, wobei am spätesten der Unterricht in den beruflichen Fertigkeiten in die Schulform eingeht, welche das Verhältnis von Meister und Lehrling auch nie ganz ersetzen kann.

Auch bei voller Entfaltung umfaßt das Schulwesen nicht die ganze Bildungsarbeit; neben der Heerstraße der Schule gehen die Pfade einher, welche der Einzelunterricht, die praktische Unterweisung und die Belehrung aller Art einschlägt.

4. Der Einzelunterricht fällt numerisch gegen die Schule nicht ins Gewicht, aber gewinnt dadurch an Bedeutung, daß er gerade bei den maß-

---

[1]) Einl. I, 7 bis 10. — [2]) Oben § 18, 2. — [3]) § 23, 2. — [4]) § 23, 3. — [5]) § 27, 6. — [6]) § 18, 8. — [7]) § 27, 7.

gebendsten und oft auch bei bedeutenden Individuen stattfindet. So konnte Herbart die Tragweite der Privaterziehung mit dem Hinweise darauf begründen, daß „die Welt von wenigen abhängt, wenige richtig Gebildete sie richtig lenken können“ [1]). Zahlreiche große Männer haben im häuslichen Unterrichte ihre Vorbildung empfangen; die meisten Vertreter der Lehrkunst haben in ihm ihre Schulung gewonnen. Wenn die Schulen die Stätten der Ausprägung der Methoden und der Feststellung der Lehrgänge sind, so hat sich der Einzelunterricht vielfach als Versuchsfeld zur Auffindung neuer Wege, zur feineren Durcharbeitung der Formgebung und der Methode bewährt. Verglichen mit dem Verfahren eines begabten Hauslehrers kann der Schulunterricht als Dutzendarbeit, als Fabrikware erscheinen; der Einzelunterricht fordert den ganzen Menschen in seinen Dienst und geht auf den ganzen Menschen, „alles, was man weiß, soll man brauchen, mit allem, was man ist, soll man es stützen“ [2]); über die Mittel der Bildung wird freier verfügt, das Auge wird für die Individualität geschärft, das Zusammenwirken des objektiven und subjektiven Faktors kann sorgfältig bis ins einzelne geregelt werden. Diese Vorzüge geben dem Privatunterrichte für gewisse Schülerkategorien den Vorzug; im allgemeinen ist er für das weibliche Geschlecht geeigneter als der Schulunterricht, weil dieser der Entfaltung der weiblichen Individualität abträglich ist und gewisse weibliche Fehler großzieht; bei hervorragender Begabung gewährt er schnellere Fortschritte und läßt die Gefahren der Überhebung vermeiden; bei einseitiger spezifischer Beanlagung gestattet er die Anknüpfung an das dominierende Interesse und darum dessen Verzweigung in andere Gebiete und so die Verhütung der Einseitigkeit.

5. Die praktische Unterweisung, welche auf dem Verhältnisse des Meisters und Lehrlings beruht, hat ebenfalls ihre Stelle im Ganzen des Bildungswesens zu beanspruchen, teils weil sie geschichtlich das Unterrichtswesen vielfach bedingt hat, teils weil jene „wortlose praktische Weisheit der Werkstätten“ [3]) immer eine gewisse Ergänzung der schulmäßigen Lernarbeit bildet. So macht Komensky in seiner Didactica magna den Meister des Handwerks mit seiner sinnigen Anstelligkeit geradezu zum Vorbilde des Lehrers, und Schleiermacher charakterisiert die Stätten der Wissenschaft durch Vergleichung mit dem Handwerk, indem er die Schule mit dem Zusammensein von Meistern und Lehrburschen, die Universität mit dem von Meistern und Gesellen, die Akademie mit der Versammlung der Meister vergleicht [4]).

Die Belehrung durch Rede und Vortrag ohne unterrichtliche Formen hatte im Altertum eine namhafte Bedeutung. Ehe Homer in der Schule gelesen wurde, verbreiteten umherziehende Rhapsoden die epische Dichtung und Weltanschauung; auch die Sophisten lehrten vor größeren Kreisen an verschiedenen Orten; die Kunstredner der Kaiserzeit, ebenfalls Sophisten genannt, suchten zu unterhalten, aber auch zu belehren, und bilden eine Ergänzung der ständigen Rhetoren. Im Mittelalter erhielten die ritterlichen und die volkstümlichen Sänger die Erinnerung an die alten Sagenkreise und bereiteten die

[1]) Päd. Schr. I, S. 349. Ähnliches bemerkt Locke in den „Gedanken über Erziehung“ in der Einleitung. — [2]) Herbart, Päd. Schr. I, S. 239. — [3]) Oben § 62, 1. — [4]) Gedanken über Universitäten, S. 23.

Kunstdichtung vor. Die Renaissancezeit kennt umherziehende Poeten-Philologen als Vorläufer der gelehrten Altertumsfreunde, alles Organe der Publizität, die später durch Bücher und Zeitschriften ersetzt wurden. Öffentliche Vorträge zu Bildungszwecken sind noch heute nicht ohne Bedeutung; in das sachliche Gebiet schlägt die Tätigkeit der Wanderlehrer ein. Sie dient der Popularisierung von Kenntnissen, wenngleich sie die Popularschrift nicht an Tragweite erreicht. Geschichtliche Bedeutung gewinnen derartige Vorträge, wenn sie einem neuen geistigen Inhalte oder Studienkreise Bahn brechen; so hielten die ersten Humanisten, zum Teil von Ort zu Ort wandernd, Vorlesungen, und ähnlich verfuhren im 18. Jahrhundert die Naturforscher.

6. Die bisher betrachteten Vermittelungen der Bildung beruhen auf dem Verhältnisse von Personen, aber es gibt einen Bildungserwerb, bei welchem die geistige Vermittelung nicht zugleich eine persönliche ist, das Lernen aus Büchern. Das Buch ist zugleich das vorzüglichste Lehrmittel der Schulen, und Komensky konnte die Schule „die Werkstatt zum Umgießen der Bildung aus Büchern in Menschen“ [1]) nennen, wie man auch den Unterricht als die Inszenierung des Lehrbuches auffassen kann, wozu Bezeichnungen wie Lektion, Vorlesung u. a. den Anhaltspunkt geben; hier aber kommt uns das Buch als Lehrer, die Bibliothek als Bildungsstätte in Betracht. Die Alten nannten die Bücher „Merkzeichen für die Gebildeten und Denkmäler für die Ungebildeten“ [2]), und noch mehrsagend heißt sie J. M. Gesner „die heiligen Wächter und Lehrer der Wissenschaften“ [3]). Die Bücher sind selbständige Quellen der Bildung und können dieselbe selbst treuer bewahren als die Schulen; diese stehen vielfach unter verändernden Einflüssen, dagegen littera scripta manet; an Büchern haben sich neue Richtungen der Bildung entzündet; zu Denkmälern erstarrt, haben Bücher wieder die Bedeutung von Merkzeichen gewonnen. Die Bibliotheken des Mittelalters bewahrten mehr antike Werke, als in den Schulen gelesen wurden, und die der Renaissancezeit retteten die mittelalterliche Dichtung vor dem Untergange, zwar ohne Verständnis und Liebe, aber doch Dank verdienend. Die mündliche Lehre tritt zurück gegen den Wirkungskreis des Buches; die großen Geister haben als Schriftsteller mehr gewirkt, denn als Lehrer. Wie oft ist in Biographien zu lesen, daß ein Buch dem werdenden Geiste die entscheidende Richtung gab, oder daß die väterliche Bibliothek den Grund zur Bildung legte. Auch darin hat das Buch einen weiteren Bezirk als die Schule, daß das Lesen keine so bestimmte zeitliche Begrenzung hat wie das Lernen; wer ausgelernt hat, hat darum noch nicht ausgelesen, ja, wenn er recht gelernt hat, fängt er dann erst an zu lesen. Die Schule hat Grund, ihre Schüler lesen zu lehren, darum zieht sie die Bibliothek als Schülerbibliothek in ihren Organismus; ihr gegenüber stellt die Lehrerbibliothek eine zweite Verbindung der Schule mit dem Bücherwesen dar.

---

[1]) Opera did. II, p. 537. Schola est officina transfundendi eruditionem e libris in homines. — [2]) Oenopides bei Joh. Damasc. im Anhang von Gaisford Stob. Ecl. phys. et eth. II, p. 152. ὑπομνήματα τῶν μεμαθηκότων, τῶν ἀμαθῶν μνήματα. — [3]) Isagoge in erud. univ. § 84.

Die der Bildung dienende Literatur geht in letzter Linie auf die kanonischen oder klassischen Werke eines Volkes zurück; diese werden einerseits zum philologischen Lehrgute, also zu einer Literatur der Schule oder des Studiums, zu livres classiques (d. i. Schulbüchern), andererseits zur Grundlage der Produktionen, welche der Gegenwart Ausdruck geben, also der Leseliteratur, dem wichtigsten Gegenstande des freien Bildungserwerbes; endlich kann sich auf ihnen eine Jugendliteratur erheben, welcher Art z. B. die Bearbeitung antiker und mittelalterlicher Sagen zum Zwecke der unterhaltenden Lektüre sind. Diese Gruppe von Bildungsmitteln entspricht ihrer Bestimmung, wenn ihre Elemente im Zusammenhange bleiben, also zwischen Schule und Leben, Studium und Genuß eine Wechselwirkung stattfindet[1]).

7. Der Bildungserwerb, welcher auf Kenntnisse gerichtet ist, bedient sich ebenfalls einer doppelten Art von Hilfsmitteln; solcher, welche dem Unterrichte zugrunde gelegt werden, und anderer, aus welchen in freierer Weise geschöpft wird; in jenen wird die betreffende Wissenschaft elementarisiert, in diesen wird sie popularisiert. Beide Behandlungsweisen haben gemeinsam, daß sie den Stoff dem ungeübten Verständnisse entsprechend auswählen, vereinfachen, verkürzen; beide entsprechen ihrem Zwecke um so besser, je mehr sie dabei das Eigentümliche der Wissenschaft bewahren, gleichsam durchweg die Nähe derselben fühlen lassen; das rechte Lehrbuch wie die echte Popularschrift ist ein kleines Kunstwerk. Im übrigen gehen ihre Zwecke auseinander; die elementare Darstellung will die Grundlage für weiteres Lernen geben, die populäre begnügt sich damit, anzuziehen und anzuregen; jene ist propädeutisch, diese ist exoterisch; jene will einen Vorschmack der Wissenschaft und ihre Methode geben, diese will Ergebnisse mitteilen; jener liegt vor allem an dem Bildungsgehalte, dieser an dem zu erweckenden Interesse. Das Lehrbuch bedarf zumeist der Kürze und Knappheit, die Popularschrift bedarf einer gewissen Fülle, schon weil sie die Anknüpfung ans Leben selbst vorzunehmen hat, welche beim Unterrichte dem Lehrer zufällt; jenes hat sich vor Trockenheit zu hüten, diese vor Flachheit; jenes muß die Grundbegriffe an durchsichtigem Stoffe durcharbeiten und dabei einüben, diese muß sie als Träger mannigfaltiger und ansprechender Materien durchblicken lassen. Die Wissenschaften, in denen das technische Moment wesentlich ist, sind fast nur zum Elementarisieren geeignet, so die Grammatik und die Mathematik, von denen die letztere nur in ihren Anwendungen als Himmelskunde, Kalenderlehre u. a., die erstere nur etwa in Form der rein praktischen Übungsbücher zu popularisieren ist; wo dagegen der empirische Charakter vorwiegt, findet das Popularisieren den besten Boden; die Philosophie gestattet beide Behandlungsweisen, aber ist leichter zu elementarisieren als zu popularisieren. — Popularschriften sind vielfach zu Schulbüchern geworden; so wurden manche Lehrgedichte der Alexandriner, die älteste Kategorie von populären Darstellungen, auch dem Unterrichte zugrunde gelegt[2]); aber auch umgekehrt werden aus Schulbüchern Popularschriften; so wurde der zum Schulbuch bestimmte Orbis pictus zu einem Jugendbuche umgestaltet. Eine Verbindung des

---

[1]) Oben § 49, 3. — [2]) Das. § 9, 7.

elementaren und des populären Gesichtspunktes zeigen die lehrhaften Jugendschriften.

Unter den literarischen Bildungsquellen hat auch die periodische Literatur ihren Platz. Abgesehen vom Kalender, dem ältesten Jahrbuche, welcher für die Volksbildung ein bedeutsames Vehikel bildet, ist das Zeitschriften- und Zeitungswesen jüngeren Datums; die Ansätze dazu fallen in das 18., die volle und überreiche Entfaltung in das 19. Jahrhundert [1]). Es bietet dem Bildungserwerbe ein mannigfaltiges und bei richtiger Verarbeitung lehrreiches Material dar; es erhält, wie man es ausdrückt, „auf dem laufenden", in ihm kommt die Gegenwart mit ihren Interessen zum Ausdruck, während aus den Büchern allermeist die Vergangenheit spricht [2]).

8. Aber hier treten auch die Gefahren am deutlichsten hervor, welche die planlose Verwendung der literarischen Bildungsquellen überhaupt mit sich bringt: das gedankenlose Lesen und Blättern, die zerstreuende Vielleserei, das verflachende Aufgreifen von allerlei, welche insgesamt nicht bloß nahrungslos sind, sondern auch der gesunden Nahrung entwöhnen. Die Klage über zerfahrene und darum verbildende Lektüre und ebenso die Mahnung zu einsichtiger Benutzung dieser wichtigen Bildungsquelle gehören schon dem Altertume an. „Damit das Lesen von vielen Schriftstellern und von allerlei Büchern", sagt Séneca in seinem zweiten Briefe, „nicht etwas Unstetes und Ruheloses bekomme, muß man bei bestimmten Geistern weilen und aus ihnen Nahrung saugen,

[1]) Ein interessantes Verzeichnis älterer Zeitschriften gibt J. Joach. Schwab, welches der vierten Ausgabe von Morhofs Polyhistor, Lübeck 1717, vorgeheftet ist. — [2]) Daß die Zeitung sogar als erstes Bildungsmittel dienen kann, zeigt die Wirtsamkeit Lars Moellers, eines Eskimos, der seine Landsleute durch eine Zeitung lesen lehrte. Bei seinem Tode, 1902, ging der Bericht darüber durch die Zeitungen: „Lars Moeller war einer der Eskimos, die Prof. Nordenskjöld als Führer dienten. Er war geweckt und verständig und wurde durch den Einfluß Nordenskjölds und seiner Gefährten bald europäisiert; sie lehrten ihn auch lesen. So oft er nur die geringste Zeit übrig hatte, saß Moeller in einer Ecke der Hütte und buchstabierte aus einem Buche oder einer Zeitung. Als Nordenskjöld von Moeller Abschied nahm und nach Schweden zurückkehrte, teilte ihm der Eskimo zur höchsten Belustigung der Schweden mit, daß er Journalist werden wolle. Nordenskjöld lachte. Ein Journalist in Grönland? Und wenn Lars Moeller schließlich eine Zeitung hätte herausgeben können, er war aber doch der einzige Eskimo in Grönland, der lesen konnte. Darauf erklärte Moeller, daß er anfangs nur Bilder bringen wolle, die er selbst auf Holz zeichnen und, so gut er könne, abdrucken werde. Er hatte selbst ein Verfahren dazu erdacht. Mittels seiner Bilder würde er dann seine Landsleute lesen lehren. Sogleich nach seiner Rückkehr nach Schweden dachte nunmehr Nordenskjöld daran, eine kleine Druckerpresse mit Typen, Papier, Druckfarbe und allem, was für ein Zeitungsunternehmen im kleinen nötig war, abzusenden. Bald nachdem er das Geschenk erhalten, gab Lars Moeller die erste Nummer seiner „Zeitung" heraus, die er, obgleich sie nur aus Bildern bestand, mit dem ganzen Stolz auf seine eigenen Kenntnisse „Lektüre" taufte. Lars Moeller verteilte die erste Nummer seiner Zeitung einfach auf einer Wanderung auf Schneeschuhen und einer Schlittenreise und ließ in jeder Hütte, die er kannte, ein Exemplar zurück. In jeder Gruppe von Hütten setzte Moeller sich mit den intelligentesten unter den Eskimos in Verbindung und lehrte sie allmählich, was er selbst wußte. Sie lehrten wieder die Leute ihrer Nachbarschaft, und diese verbreiteten ihre Kenntnisse ihrerseits weiter.

wenn anders man etwas gewinnen will, was treu in der Seele haftet. Nirgend ist, wer überall ist; Leuten, die ihr Leben auf Reisen zubringen, geschieht es, daß sie Gastfreundschaften genug, aber nicht eine einzige Freundschaft schließen, ebenso muß es denen ergehen, welche sich nicht mit dem Geiste eines Mannes befreunden, sondern alles im Laufe und eiligst vorüberziehen lassen.... So wenig Nutzen wohnt keinem Dinge inne, daß er im Vorübergehen gehoben werden könnte, die Menge der Bücher zerstreut den Geist, daher sollte man sich begnügen, so viel zu haben, wie man liest, da man doch nicht so viel lesen kann, wie man hat. »Aber ich möchte bald dies Buch aufschlagen, bald jenes.« Das ist die Antwort eines verwöhnten Magens, vieles zu kosten, was ihn, weil es mannigfach und verschieden ist, nur verdirbt, nicht nährt. Daher lies immer wieder die erprobten Schriftsteller, und hast du einmal Lust, einen Ausflug zu anderen zu machen, so kehre zu den ersteren zurück." — Ein Dichter unserer Zeit gibt der ernsten Gefahr, welche in dem bunten Allerlei unserer Bildungsmittel liegt, beherzigenswerten Ausdruck: „Das ist der Bildung Fluch, darin wir leben, — Daß ihr das Beste untergeht im vielen; — Mit jedem Elemente will sie spielen — Und wagt sich keinem voll dahinzugeben. — Kaum winkt ihr rechts ein Kranz, danach zu streben, — So reizt ein neuer sie, nach links zu schielen. — Von Zweck zu Zweck gelockt, von Ziel zu Zielen, — Als Falter schwärmt sie, statt als Aar zu schweben" [1]).

Für die Schule ergibt sich daraus die Mahnung, mit aller Kraft auf Sammlung und Vertiefung hinzuwirken, der Jugend solche Interessen einzupflanzen, daß sie das Flache und Leere der Tagesschriftstellerei zurückweist, und ihr solche Kenntnisse zu geben, daß sie daran ein Apperzeptionsmittel für das Wertvolle und Nützliche, was die Alltagslektüre etwa darbietet, erhält. Aber die Schule wird selbst in diese Vielgeschäftigkeit hineingezogen, wenn sie sich nicht fest an die geistigen Güter von bleibendem Werte anklammert und allem Lernen und Üben jene ethisch-religiöse Konzentration gibt, wie sie früher charakterisiert wurde [2]).

§ 89.

Die Quellen des freien Bildungserwerbes.

1. Unterricht und Lektüre haben bei sonstiger Verschiedenheit das Gemeinsame, daß bei ihnen ein Gebender, dort der Lehrer, hier der Schriftsteller, einem Empfangenden, dort dem Schüler, hier dem Leser gegenübersteht; es gibt aber auch Arten der Bildungsvermittelung, bei denen Geben und Empfangen nicht so verteilt sind, sondern miteinander abwechseln, welcher Art das Gespräch, der Verkehr, der Umgang sind. Sie gehören ganz dem freien Bildungserwerbe an, während dies vom Buche nur zum Teil gilt, indem es als Gegenstand des Studiums der Bildungsarbeit dient.

Diese Quellen sind die ersten, aus denen der Kenntniserwerb überhaupt geschöpft wird; der Verkehr von Mutter und Kind vermittelt diesem die

[1]) Worte Em. Geibels, entnommen aus Karl Lange: Über Apperzeption, 3. Aufl., S. 136. — [2]) Oben § 65, 1 f.

Muttersprache, durch Rede und Gespräch werden Erfahrungen, Erinnerungen, Anschauungen, Werturteile von der gereiften Generation auf die nachwachsende übertragen und deren geistige Assimilation in Gang gesetzt[1]). Aber auch der Verkehr der Kinder untereinander wirkt an der Gestaltung ihres Gesichtskreises mit; vieles lernt der Knabe von den Kameraden, Gutes und Übles, und der Spielplatz bringt ihm Dinge bei, die ihm die Schule nicht lehrt. Die Quellen des freien Bildungserwerbes müssen neben dem Unterrichte fließen; was von dem Gelernten ins Spiel übergeht, haftet am besten, der Lehrstoff, der sich frei in den Interessenkreis verzweigt, wird am sichersten geistiges Eigentum[2]); Gespräche im Familienkreise, Unterhaltungen der Schüler untereinander sind die beste Resonanz für die Töne, welche der Unterricht anschlägt; wird gar, sei es auch halb oder ganz im Scherze, der Lernende zum Lehrer jüngerer Geschwister oder Kameraden, so ersteigt er die Stufe, welche der alte Schulspruch als die höchste der geistigen Aneignung bezeichnete [rogare — tenere — docere[3])]. Wie Gespräch und Verkehr den Unterricht ergänzen, so geben sie ihm wenigstens zum Teil auch das Vorbild; der heuristische Unterricht bedient sich der Gesprächsform und entspricht seinem Zwecke um so besser, je mehr er sich dessen anregende und weckende Kraft zu eigen macht. Gespräch und geistiger Verkehr erhalten das Bildungsinteresse nach der Schulzeit im Leben wach, die Konversation gibt Belehrung und Antrieb, Belehrung zu suchen, daher wir die enzyklopädischen Repertorien nicht ohne Grund Konversationslexika nennen. Die Polymathie des 17. Jahrhunderts, auf alle Quellen mannigfaltigen Wissens bedacht, faßte auch eine Ars conversandi oder Homiletice erudita ins Auge, welche Materien und Regeln für die gelehrt-gebildete Unterhaltung vorlegte[4]). Solche Anweisungen fallen unvermeidlich trocken und frostig aus, die Sache selbst ist aber von nicht geringer Bedeutung, und die Geschichte der Bildung zeigt, daß die freie Berührung der Geister in Unterredung und Geselligkeit mehr als einmal auf das ganze Bildungswesen bestimmenden Einfluß genommen hat. Bei den Griechen ist die unbewußte Kunst der Unterredung, das διαλέγεσθαι, die Grundlage der von den Sophisten und Sokrates mit Bewußtsein ausgebildeten Technik der Gesprächsführung; auf dieser aber beruhen einerseits die

[1]) Einl. I, 4. — [2]) Oben § 76, 5. — [3]) § 70, 3. — [4]) Eine Ars conversandi schrieb Johann Adam Weber, Augustinerpropst in Salzburg, daselbst 1682 herausgegeben; das Buch enthält in 12 Abteilungen: Gnòmae, Apophthegmata, Historiae selectae, Apologi, Symbola, Emblemata, Sales, Joci cet. Narrationes rerum mirabilium et memorabilium, Observationes et quaestiones curiosae, Dissertatio de rebus raris, Res eximiae et celebres, Apparatus materiae. Es gibt 30 Regeln, darunter die, daß die Unterhaltung sein müsse honesta, utilis et fructuosa, non destituta hilaritate et jucunditate etc. Eine Homiletice erudita wollte Morhof, der Verfasser des Polyhistor (oben § 22, 4) schreiben und er legt die Hauptpunkte des geplanten Buches im Polyhistor litterarius Lib. I, cap. 15 vor. Er findet die Leitlinien dazu in Aristoteles' Rhetorik II, 18 f., die Grundbedingung aber in der Selbsterkenntnis. Als Regeln stellt Morhof auf: Honestatem vultu, verbo, facto exprime; Eruditi famam aucupare et esto; Viros magnos venerare. vivos et mortuos; Ostentator modestus esto; Defectus tuos absconde; Arcana tibi serva; Cave contemni; Ne sis molestus; Ut homo es, ita morem geras; Obsequiosus esto; Affabilis esto.

beiden literarischen Formen: der Dialog und der Briefstil, und andererseits die Dialektik als Methode der Forschung, deren Wesen Schleiermacher treffend als „ein fortgesetztes Vergleichen einzelner Akte des Erkennens durch die Rede, bis ein identisches Wissen herauskommt" [1]), bestimmt, beide aber haben der Sprache eine Schulung und damit dem Bildungsinhalte eine Beweglichkeit und Biegsamkeit gegeben, wie sie nur bei den Griechen anzutreffen ist. Die mehrfach vorkommende Wahl des Titels Symposion für dialogische Erörterungen zeigt, wie eng sich bei den Griechen die Geselligkeit mit geistigem Genießen und Schaffen verknüpfte; so konnte auch Athenäos seine polymathische Bildungsschrift die Tafelredner (*δειπνοσοφισταί*) nennen. In der Renaissancezeit erwachte etwas davon, zumal in Italien, und die geistvolle Konversation war eine Wiege der neuen Studien. Über die hierin hervortretende Eigenart der Italiener bemerkt J. J. Burckhardt: „Die Hervorbringung der erhabensten Gedanken ist nicht wie bei den Nordländern eine einsame, sondern eine mehreren gemeinsame gewesen, falls wir die Verfasser von Dialogen beim Wort nehmen dürfen" [2]).

So sind es auch zunächst Kreise und Vereine, in welchen die neue Bildung Pflege findet, und erst später zog sich der Humanismus in die Studierzimmer und Schulen zurück [3]). Die moderne Publizität fängt im 17. Jahrhundert an, sich herauszubilden. Eine Reihe von einschlägigen Unternehmungen ist an den Namen von Theophraste Renaudot geknüpft, dessen Andenken jüngst erneuert worden ist [4]). Er ließ sich 1624 als Arzt in Paris nieder und brachte die Form der Konsultation auf, die uns als die der Poliklinik geläufig ist. Damit verband er ein Auskunftsbureau und schuf eine Zeitung: La Gazette, und eröffnete schließlich einen literarischen Zirkel, der sich zu einer „offenen Akademie von Schöngeistern", deren Conférences periodisch veröffentlicht wurden, erweiterte, wo „der Jüngling sich bilden, der Greis sein Gedächtnis auffrischen, der Gelehrte sich bewundern lassen, der Ungelehrte lernen kann und alle rechtschaffene Zerstreuung finden". Ein allegorisches Bild stellte diese Tendenz dar: ein Weib, dessen Gewand mit Zungen und Ohren durchwirkt war, neben dem die Figur der Wahrheit stand, welche die Maske abnahm. Zu Renaudots Mitarbeitern gehörte Kardinal Richelieu; Anna von Österreich, die Mutter Ludwigs XIV, verlieh dem Unermüdlichen den Titel eines Historiographen Ihrer Majestät. Dieser Zirkel ist der Vorläufer der Salons, welche im 18. Jahrhundert der feinen Bildung ihr Gepräge gaben [5]).

Bildungsvereine sind Schoßkinder unserer Zeit, manchmal überschätzt, auch zu schädlicher Tendenz gemißbraucht, aber falls sie von dem rechten Geiste erfüllt sind, ein nicht zu unterschätzendes Vehikel der Volksbildung: in den Gesellenvereinen, welche sittlich-religiöse mit den Bildungszwecken verbinden, kann einer der Fußpunkte für die Rekonstruktion des Gewerbewesens erblickt werden.

---

[1]) Entwurf eines Systems der Sittenlehre, herausgegeben von Schweizer 1835, § 171 d. — [2]) Die Kultur der Renaissancezeit in Italien, 3. Aufl., S. 302. — [3]) Oben § 23, 1 und 24, 1. — [4]) G. Bonnefort, Un Oublié, Th. Renaudot, Limoges, Ardant, 1900. — [5]) Oben § 25, 3 und § 26, 3.

2. Das geistige Geben und Nehmen, wie es sich im Gespräch und Verkehr vollzieht, hat eine gewisse Gemeinsamkeit von Anschauungen, Kenntnissen, Erfahrungen, Eindrücken zur Voraussetzung, ohne welche Berührungspunkte Geist und Geist nicht in Austausch treten würden. Der Stoff dazu ist ein so mannigfaltiger wie die umgebende Welt, aber von besonderer Bedeutung ist derjenige, welchen die in den Gesichtskreis fallenden Kulturobjekte darbieten. Sie sind Produkte eines geistigen Schaffens, in ihnen sind Gedanken niedergelegt, ähnlich wie in den Büchern; was der Betrachtende aus ihnen schöpfen kann, vermag seinen Geist ähnlich anzuregen wie Gehörtes und Gelesenes. Dies gilt in erster Linie von Werken der Kunst. Malerei, Plastik und Baukunst sind Bildungsquellen für jung und alt, Gelehrt und Ungelehrt; aus ihnen gewann das griechische Volk den so verbreiteten Sinn für das Schöne im Raume; an ihnen fand in den älteren christlichen Zeiten die Menge einen Ersatz für das Lesen der Heiligen Schriften. „Was den Lesenden", sagt Gregor der Große, „die Schrift, das gewährt den Unkundigen das Gemälde, wenn sie es betrachten, weil sie in ihm, auch ohne gelehrt zu sein, sehen können, was sie anstreben sollen, und es aus ihm herauslesen, da sie es nicht aus den Buchstaben können" [1]). Die Kirche ist darum die Kunstschule des gemeinen Mannes geblieben, zumal da sie nicht bloß die bildenden, sondern auch die redenden Künste heranzieht. Die volkstümliche Kunst ist ein oft unterschätztes Element der Volksbildung. Treffend spricht Riehl von dem Werte derselben: „Die oberdeutschen Gebirgsbauern, welche von den niederdeutschen Küstenbewohnern in allerlei Kenntnis und Wissen weit überflügelt werden, besitzen wiederum für sich einen Schatz des Kunstsinnes und technischer Fertigkeiten, von welchem jene keine Ahnung haben. Wenn in den bayerischen und tirolischen Dörfern hübsche Heiligenbilder gemalt, niedliche Holzschnitzereien gemacht werden, wenn dort von allen Feldern sinnige Volkslieder erklingen, wenn auf dem Schwarzwalde in Strohflechterei und Uhrmacherei Treffliches geleistet wird, so ist dies auch Volksbildung. Es gehört zu den größten modernen Verkehrtheiten, daß man die Volksbildung danach mißt, wie viel Prozent von Artikeln des Konversationslexikons der gemeine Mann im Kopfe hat" [2]).

Neben der bildenden Kunst und der ihr verwandten Technik ist die redende Kunst eine Bildungsquelle, welche in verschiedener Weise erhebend, befruchtend und erfrischend wirkt: als kirchliche Musik, als Volksgesang, als Kunstmusik. Das Theater, im Altertum wie im Mittelalter ursprünglich dem Kultus gehörend, wirkte in dieser Stellung bildend und erhebend auf die Menge; die edelsten Geister haben sich seitdem bemüht, ihm seine ideale Höhe wiederzugeben und die Schaubühne zu einer Erziehungsanstalt des Volkes zu machen. Alle Künste wirken um so nachdrücklicher, je mehr ihre Werke mit dem Leben verwachsen sind: Bauten und Denkmäler mehr als Museen und Sammlungen, Musikaufführungen bei allgemein verständlichen Anlässen mehr als Konzerte.

[1]) Greg. M. Ep. IX, 9. Quod legentibus scriptura, hoc idiotis praestat pictura cernentibus, quia in ipsa etiam ignorantes vident, quod sequi debeant, in ipsa legunt, qui litteris nesciunt. — [2]) Riehl, Land und Leute, 5. Aufl. 1861, S. 213.

Die besonderen Veranstaltungen der Kunst haben jedoch ihren Wert für die Fortpflanzung und Förderung derselben und wirken insofern ebenfalls auf die allgemeine Bildung.

3. Nächst den Werken der Kunst sind es die der Industrie und die vielgestaltigen Produkte, aus denen sich unser Kulturapparat zusammensetzt, aus welchen durch Anschauung Bildung geschöpft werden kann. Sie sind, wie die Kunstwerke, Erzeugnisse des Gedankens und können darum wieder Denken entzünden; nur bewirkt hier die Gewöhnlichkeit der betreffenden Gegenstände, daß uns diese Ergebnisse und Zeugen des geistigen Schaffens stumm bleiben, weil wir nicht Zeit finden, sie zu fragen; wir beachten nicht, welche Ergebnisse langer und mühsamer Gedankenarbeit uns jederzeit umgeben, durch unsere Finger gehen, an uns vorüberziehen. „Die Wissenschaften stellen zum allerkleinsten Teile die Entstehung solcher Gedankenreihen dar, das große Gedankendasein jedoch, in dem wir wirklich leben, liegt unmethodisch durcheinander, versteckt in den tausendfältigen Dingen, unter welchen wir uns von früh auf bewegen, und wir nehmen es wie überreiche Erben hin ohne die Mühe des Erwerbens" [1]). Es legt sich eben der Staub der Alltäglichkeit auf diese Wunder, und es bedarf günstiger Stimmung und besonderer Anregung, um die unscheinbaren Schätze zu heben.

Einen besonderen Anstoß zur Reflexion über die Tatsachen der Kultur erhalten wir alsdann, wenn sie uns in neuer Färbung oder Fassung, modifiziert oder variiert vor das Auge treten, was der Fall ist, sobald wir in ein fremdes Kulturleben eintreten. Es ist das Reisen, worauf wir uns dadurch hingewiesen sehen, welches uns ja meist nicht wesentlich Neues, vielmehr das Bekannte neu zeigt und darum zur Vergleichung beider und dadurch wieder zum besseren Verständnisse des Bekannten Anlaß gibt [2]). Das Reisen und Wandern ist als Bildungsmittel schon vor alters gewürdigt worden; der vielgewandte Odysseus, „der vieler Menschen Städte sah und ihre Sinnesart kennen lernte", der wißbegierige Herodot, der allerorts „erkunden will, was vordem Menschen getan", zeigten den Griechen, wie reiche Bildungsmittel die Ferne darbietet. Studienreisen, bei denen sich der Zweck, die Welt kennen zu lernen, mit dem anderen, berühmte Lehrer zu hören, verbindet, sind im Altertum geläufig. Isokrates ermahnt: „Laß es dich nicht verdrießen, einen weiten Weg zurückzulegen zu Männern, welche nutzbringenden Unterricht in Aussicht stellen, denn es wäre beschämend, daß Kaufleute, um ihr Vermögen zu mehren, weite Meere durchschiffen können, Jünglinge aber nicht einmal Landreisen unternehmen wollten, um ihren Geist zu veredeln." Die Römer hatten wissenschaftliche Ausbildung in Athen, Rhodus, Alexandria zu suchen und waren so auf Studienreisen hingewiesen; im Mittelalter waren es berühmte Kultusstätten, und die Universitäten,

---

[1]) Bernstein, Naturkräfte und Geisteswelten, 1876; in dem Aufsatze „Ein alltägliches Gespräch", worin der Verfasser höchst sinnreich drei Erzeugnisse bzw. Institutionen der Kultur: die Uhr, den Wochenmarkt und die Post, der Betrachtung unterzieht, im Anschluß an das Gespräch: „Wie spät ist es?" „Dreiviertel acht." „Da will ich auf den Markt." „Dann kannst du den Brief mitnehmen und in den Kasten werfen." — [2]) § 57, 2.

welche dem Reisedrang das Ziel gaben, für die gewerbliche Bildung wurde die Wanderschaft zu einer bindenden Einrichtung erhoben. Die Renaissanceperiode bildete einen ganzen Literaturzweig, die Apodemik, aus, welche Anweisungen enthielt, mit möglichst großem Vorteil für die Bildung zu reisen; so lautet der Titel eines Buches: Georgii Loysii Pervigilium Mercurii, in quo agitur de praestantissimis peregrinantis virtutibus. Francof. 1644, und Georg Horn schrieb ein Ulyssea sive studiosus peregrinans omnia lustrans littora. Francof. et Lipsiae 1672; eine Übersicht dieser Literatur gibt Lüdde in seiner „Geschichte der Methodologie der Erdkunde" 1849, S. 118 f. Die eigentlich wissenschaftlichen Reisen gehören unserer Zeit an, welche in dieser Rücksicht weitergehende Forderungen an den Gelehrten stellt, als die Vergangenheit es tat; der Geograph, der Archäolog, womöglich auch der Historiker muß sich auf Autopsie stützen können, um vollgültig zu urteilen; der Besuch berühmter Stätten der Geschichte gereicht aber auch dem Gebildeten zur Zierde. Als ein Moment der Lehrerbildung hatten wir das Reisen schon früher zu empfehlen[1]). Die zeitgemäße Regelung der Wanderschaft ist eine wichtige Frage der gewerblichen Ausbildung. Die Landbevölkerung findet wenig Gelegenheit zur Kenntnis der Fremde, einen Ersatz geben aber einesteils die Wallfahrten, anderenteils der Militärdienst.

Für die Hebung des Bildungsgehaltes, welche das Reisen und Wandern einschließt, ist die Gestaltung des geographischen Unterrichts von Wichtigkeit, und er kann besonders auf die richtige Verbindung der durch Ortsveränderung gewonnenen Weltkenntnis mit dem Verständnis der Heimat hinarbeiten, wenn er beide Elemente von vornherein in das richtige Verhältnis setzt, also als Welt- und Heimatskunde auftritt[2]).

4. Welt und Heimat werden Quellen der Bildung durch die Kulturprodukte, welche sie dem Auge und dem Geiste darbieten, und in dieser Richtung haben wir sie bisher betrachtet, aber sie sind es auch, insofern sie die Natur in sich schließen, und so ist auch diese in ihrer Bedeutung für den freien Bildungserwerb zu würdigen. Wir können uns das Wort Komenskys aneignen: „Das große Theater der natürlichen Welt hat Gott mit den lebenden Schriftzügen seiner Weisheit erfüllt und will uns durch dieselben unterrichten"[3]), aber wir müssen die Entgegensetzung der „Schule der Dinge" gegen die Schule in der gewöhnlichen Bedeutung, des lebendigen Buches der Natur gegen die toten Bücher aus der Vergangenheit abweisen, wie sie sich bei jedem Pädagogen, der hierin Baco von Verulam voreilig folgt, allenthalben finden. Die Lehren der Natur fordern durchgängig Deutung durch den Geist, der Natursinn oder das Naturgefühl ist eher eine Blüte als eine Wurzel der Bildung zu nennen, den Einblick in das Naturschöne vermittelt die Kunst, das Verständnis der die Natur durchwaltenden Weisheit die Spekulation und der Glaube. So wird die Natur Quelle der Bildung erst durch mannigfaltige Vermittelungen, aber sie soll ein Beziehungspunkt derselben sein, und wir hatten es früher als eine Bedingung der geistigen Gesundheit zu bezeichnen, daß zeitweise die sinnliche

[1]) Oben § 79, 4. — [2]) § 67, 2. — [3]) Did. magn. 19, 27.

Gegenwart die Vergangenheit, in welche Studium und Lektüre führen, ersetze, und der Geist aus der Vertiefung in die Natur Erfrischung und Anregung gewinne [1]).

5. Der gesamte freie Bildungserwerb hat, verglichen mit der regulären Arbeit des Unterrichts, die Beweglichkeit und Selbständigkeit voraus. Anstatt der Gewöhnung und des Zwanges hat er das spontane Interesse, den Bildungstrieb, die Wißbegierde zu Zugkräften. Bei mäßiger Begabung reichen diese allerdings nicht eben weit, aber bei ausgesprochenem Talente zeigen sie sich stark genug, die innere Gestaltung in Gang zu setzen. Das Beispiel der Autodidakten zeigt, daß das Talent seine Wege zu finden weiß, auch ohne auf der Heerstraße der Schule getrieben worden zu sein. Es kann wohl den Eindruck machen, daß ihr geistiges Werden am meisten ein organisches genannt werden kann, da es von dem Kerne der Individualität, welche sich, weiter und weiter greifend, die ihr homogenen Stoffe assimiliert, ausgeht [2]). Aber es sind doch auch Mängel mancher Art, welche die Entwickelung der Autodidakten zeigt, sittlicher Art, wie Selbstüberhebung und Dünkel, welche meist bei den selfmade men der Bildung anzutreffen sind, und intellektueller Art, wie die Einseitigkeiten und argen Lücken, welche nicht minder das Teil der Selbstgelehrten sind. Das Lernen auf eigene Faust ist zwar als Beweis der Kraft, die der Bildungstrieb zu entfalten vermag, erfreulich, aber es ist doch der Gesamtaufgabe der Bildung nicht gewachsen. Der individualistische Zug bleibt ein Mangel der autodidaktischen Bildung, der durch jenes organische Entfalten nicht aufgewogen wird, da dasselbe dieser Bildung gar nicht spezifisch ist; ein regulärer Unterricht, der nach der Bestimmung des Menschen orientiert und auf die Entwickelung seiner Kräfte mit Rücksicht auf das Individuum angelegt ist, trifft auch dessen Kern und arbeitet mit dessen innerstem Vermögen.

§ 90.

Die Bildungswege und die Schularten.

1. Die mannigfachen Veranstaltungen und Quellen der Bildung werden von den Individuen in sehr verschiedener Weise benutzt, und es hängt dies von den Zwecken ab, welche sich dieselben beim Bildungserwerbe setzen. Wir haben diese Zwecke früher (§§ 31 bis 37) dargelegt und bewertet, hatten dabei aber noch keine Veranlassung, die mehrfachen Verbindungen zu verfolgen, in welche dieselben eingehen können und wonach die Bildungsarbeit sich differenziert und die Bildungswege auseinander gehen. Für die Bestimmung der zulässigen Verbindungen der verschiedenen Bildungszwecke ist zunächst festzuhalten, daß in jeder derselben die ethisch-religiösen Zwecke vertreten sein müssen; je nachdem nun diese entweder mit den intellektuell-ästhetischen oder mit den mittelbaren Interessen verknüpft werden, ergeben sich zwei Richtungen der Bildungsarbeit,

---

[1]) Oben § 58, 1. — [2]) Aristoteles lobt in der Rhetorik I, 7, 33 das Selbstwüchsige, *τὸ αὐτοφυές*, der Autodidaxie und erinnert an die Worte des Sängers Phemios Odyss. 22, 347: *αὐτοδίδακτός εἰμι, θεὸς δέ μοι ἐν φρεσὶν οἴμας παντοίας ἐνέθηκεν.* Vgl. den Artikel: Autodidaxie in Loos' Enzykl. Handbuch.

für welche cum grano salis die aus dem Altertume überkommenen Bezeichnungen der liberalen Bildung und des illiberalen Lernens und Übens verwendet werden können. Bei der ersteren ist die innere Gestaltung ein Beziehungspunkt, bei dem letzteren ist ein solcher die Anwendung des Lehrinhaltes; bei jener bleibt — um einen früher gebrauchten Ausdruck zurückzurufen — Raum, für das Lernen zu leben, bei diesem gilt es, für das Leben zu lernen [1]).

Die liberale Bildung ist wiederum eine doppelte, je nachdem sie gelehrte Kenntnisse heranzieht, oder nur mit den Elementen arbeitet, welche im geistigen Leben der Zeit gangbar sind; im ersten Falle ist sie gelehrte Bildung, im zweiten Weltbildung. Die gelehrte Bildung geht in die Vergangenheit und auf die idealen Fundamente zurück, die Weltbildung hält sich mehr an das Gegenwärtige und unmittelbar Wirkende; jene hat es mit den grundlegenden Disziplinen: Philologie, Mathematik, Philosophie, zu tun, diese mit den schönen Wissenschaften und Künsten; jene soll eine eindringendere Durcharbeitung des Geistes geben, diese hat einen enzyklopädischen Zug, eine Tendenz auf Vielseitigkeit; jene hat sich vor Abschließung vom Leben und vor Verknöcherung zu hüten, diese vor Verflüchtigung und Zerfahrenheit.

Der von den mittelbaren Interessen bestimmte Erwerb von Kenntnis und Fertigkeit ist in einem Betrachte so mannigfaltig wie diese Interessen selbst, aber er gestattet eine Gliederung nach dem Grade des die Anwendung des Wissens leitenden Verständnisses. Das Anwenden kann mit halbem Bewußtsein, wo nur das Was in Betracht kommt, oder mit ganzem, wo das Verständnis des Warum dazutritt, geschehen, also ein mehr mechanisches oder ein judiziöses sein. Für das erstere genügt das „Anlernen", durch welches der Schüler oder Lehrling zum „Gelernten" wird, das letztere muß auf die Gründe zurückgehen; jenes bewegt sich einesteils in den Kenntnissen und Fertigkeiten allgemeinster Anwendung und anderenteils in der spezifisch-praktischen Unterweisung, dieses erfordert die Heranziehung der Wissenschaft, wenngleich mit der Beschränkung auf bestimmte Anwendungsgebiete; jenes erscheint im elementaren Volksunterrichte und dem Lehrlingswesen, dieses in dem technischen Unterrichte aller Art. Die illiberale Bildung zeigt somit ebenfalls zwei Richtungen: die Vulgärbildung und die technische Bildung.

2. Das Verhältnis dieser Wege oder Richtungen des Bildungserwerbes war in den großen Perioden der Geschichte der Bildung ein verschiedenes, und zum Verständnisse des gegenwärtigen Standes ist der Rückblick auf die früheren Gestaltungen notwendig, der sich aber an dieser Stelle auf Andeutungen und Zurückweisung auf frühere Erörterungen, besonders auf §§ 10, 15, 30 und § 37 beschränken kann.

Im Altertume war der Gegensatz von liberalem und illiberalem Kenntnis- und Fertigkeitserwerbe ein schroffer, und es galt nur der erstere als mit dem Wesen der Bildung vereinbar; etwas zu lernen, um davon zu leben, galt für banausisch und des Freien unwürdig; der dem Freien eigene Geisteserwerb mußte das Interesse an der Sache, die würdige Erfüllung der Muße und die Tugend

---

[1]) Oben § 33, 2.

zu Triebkräften haben, und nur ein solcher hieß παιδεία. Ein Gegensatz von gelehrter und Weltbildung aber bestand nicht, vielmehr war die antike Bildung von vornherein Weltbildung, welche sich je länger, je mehr gelehrte Elemente, assimilierte.

Das Christentum milderte die Schärfe des Gegensatzes zwischen den Werken der edlen Muße und den beruflichen Leistungen, indem es beiden die außerzeitlichen Aufgaben des Menschen gegenüber stellte; die christliche Bildung ist nicht so spröde gegen die Beziehung auf Arbeit und Erwerb wie die antike; ein Lernen und Üben, welches dahin zielt, schließt die höheren Elemente nicht aus, und diese geben auch dem illiberalen Kenntnis- und Fertigkeitserwerb einen idealen Kern. Der Mann aus dem Volke, in dem die christliche Wahrheit Wurzel geschlagen hat, ist nicht schlechthin ungebildet, denn er hat den Anfang innerer Gestaltung, er besitzt das, was aller Bildung den wirklich idealen Charakter gibt, wenn es ihm auch an der Durchführung und Verzweigung dieses Elementes in das geistige Leben fehlt[1]). So kann man bei den christlichen Völkern von illiberaler Bildung oder Vulgärbildung reden, während dies bei den Alten eine contradictio in adjecto wäre, und die Kinderlehre, die Pfarrschule, die Volksschule bezeichnen einen der Bildungswege, was vom Elementarunterrichte der alten Völker nicht gesagt werden kann.

Dagegen treten bei den christlichen Völkern die gelehrte und die Weltbildung auseinander, und zwar infolge der abgeleiteten Kultur, welche jene besitzen. Es bedarf für sie des Zurückgehens auf tote Sprachen, um zu dem Vollbesitze des Eigenen zu gelangen; sie können ihr Lehrgut im vollen Ausmaße nicht anders als durch gelehrtes Studium heben[2]). So ist die liberale Bildung des früheren Mittelalters ausschließlich eine gelehrte, und es ist bezeichnend, daß man den Namen der artes liberales mit liber, Buch, in Verbindung brachte; erst mit dem Erblühen des Rittertums trat eine Weltbildung ergänzend dazu, welche auf die lebenden Sprachen, die Poesie und die ritterlichen Künste gebaut war[3]).

Die elementare Vulgärbildung fand im Mittelalter ihre Fortführung und Spezialisierung in dem Lehrwesen der Zünfte, so daß hier zuerst die Scheidung der Bildungswege nach drei Richtungen auftritt. Schulmäßige Ausgestaltung aber zeigt nur die gelehrte Bildung, welche anfangs in den geistlichen Schulen, später zugleich in den Universitäten vertreten ist, während die Pfarr- und Küsterschule, die Grundlage der Vulgärbildung, noch nicht zu typischer Ausprägung gelangt.

3. Die Renaissanceperiode befestigt den Weg der gelehrten Bildung durch die Organisation der Altertumsstudien und stuft ihn ab durch Trennung der niederen Gelehrtenschule, des Gymnasiums, von der höheren, der Universität; aber sie gelangt noch nicht zu einer schulmäßigen Gestaltung der Weltbildung; die alten Sprachen erschienen unersetzbar, und die Jugend, welche liberalen, aber nicht-gelehrten Berufsarten entgegenging, mußte den Weg wenigstens durch die niedere Gelehrtenschule nehmen. Erst in der Aufklärungs-

---

[1]) Oben § 39, 5, am Ende. — [2]) § 50, 2. — [3]) § 18, 5.

periode tritt eine Schule ins Leben für Höherstrebende, welche „unlateinisch bleiben wollen", aber sie wird nicht eine Anstalt der Weltbildung, sondern tritt zugleich in den Dienst der technisch-gewerblichen Vorbildung; es ist die Realschule, welche als Abzweigung der Lateinschule beginnt, den wirtschaftlichen Berufsarten zugekehrt ist, aber in ihrer weiteren Entwickelung doch über das Niveau der Gewerbeschule oder technischen Vorbildungsanstalt hinausstrebt. Konnte doch Herbart in ihr die Anstalt erblicken, welche, weil sie nicht an die lange Arbeit der alten Sprachen gebunden ist, den erziehenden Unterricht am reinsten ausprägen könne — worin freilich eine arge Unterschätzung der alten Sprachen liegt —, und K. Mager die Stätte der „modernen Humanitätsstudien" finden, welche den neueren Sprachen und Literaturen dieselbe oder doch eine analoge Schulung und Geistesveredelung abzugewinnen habe, wie sie das Gymnasium den alten dankt. In der Realschule, wie sie vorliegt, ist das liberale und das illiberale Element verquickt und ihre gedeihliche Entwickelung hängt davon ab, daß beide richtig verbunden werden, ein Punkt, auf den wir alsbald zurückkommen.

Was das 18. und das 19. Jahrhundert von Schularten gebracht hat, ist für die Bestimmung der Bildungswege insofern von Bedeutung, als die höhere Mädchenschule eine Anstalt darstellt, welche dem weiblichen Geschlecht eine vorgeschrittene, aber nur auf moderne Elemente gestützte Bildung, also Weltbildung, zu gewähren die Aufgabe hat, mithin das liberale Moment der Realschule ausschließlich zur Geltung bringt; die zahlreichen höheren Anstalten, welche die Anwendung der Wissenschaft auf die Technik, das Kriegswesen, die Künste u. a. hervorgerufen hat, bezeichnen wohl Wege der Befähigung für den Beruf, aber vermehren nicht die Zahl der Bildungswege, um welche es sich uns hier handelt. Dagegen sind die mittleren Wege in Betracht zu ziehen, welche die neueste Zeit zwischen Gymnasium und Realschule anzulegen versucht hat. Die gelehrte und die Weltbildung sind nicht so weit unterschieden, daß sie sich nicht einander annähern könnten; die historischen Elemente jener vertragen einen modernen Beisatz, und die modernen dieser einen historischen, spezieller einen antiken. Auf letzterem Umstande beruhen die abweichenden Einrichtungen der Realschule, indem bald von dem Latein abgesehen, bald dasselbe in größerem oder geringerem Ausmaße herangezogen wird. Um den Unterricht in den neueren Sprachen rationell zu betreiben, ist es zweckmäßig, ihm das Latein zur Grundlage zu geben, und es alteriert den Charakter derjenigen Bildung, zu der die Realschule führen soll, nicht, wenn dies geschieht und das Latein durch einige Schuljahre fortgeführt wird; ein Verfahren, welches auch der höheren Mädchenschule nützlich wäre und der Oberflächlichkeit, zu welcher der Unterricht an diesen Anstalten neigt, wesentlich steuern würde. Wird dagegen in der Realschule das Latein mit Annäherung an dessen gymnasialen Betrieb weiter geführt, so wird damit schon ein gelehrtes Element in dieselbe gebracht und eine Mischform erzeugt. Dieselbe bleibt, so lange sie als bloße Variante der Realschule auftritt, unschädlich, wenn ihr dagegen, wie es bei den neuesten Realgymnasien der Fall ist, die Bedeutung eines besonderen Bildungsweges zugesprochen wird, insbesondere das Recht, die Universität zu erschließen, so tritt das Fehlerhafte

deutlich hervor. Jene Anstalt ist ein Bastard von gelehrter und moderner Bildung und wie jeder Mischling unfruchtbar, sie kann die Vorbildung für die Universität nur ungenügend gewähren und ein stärkerer Zufluß der von ihr kommenden Elemente müßte unfehlbar das Niveau des akademischen Unterrichts herabdrücken.

4. Für alle Arten der Bildung sind gewisse elementare Kenntnisse und Fertigkeiten die Voraussetzung, und insofern gehen die Bildungswege eine Weile nebeneinander her, ehe sie sich trennen, die Elementarschule ist die gemeinsame Basis für die gelehrte Schule, für die Anstalten der Weltbildung und für die Volksschule. Der Unterschied besteht aber darin, daß die letztere nur die Elemente weiterführt, während die höheren Schulen einen eigenen Bau auf denselben aufrichten. Nach der Beschaffenheit desselben hat sich nun auch der Elementarunterricht zu richten und der Kontinuität der Bildung wie deren Verzweigung in den Gedanken- und Interessenkreis wird am besten entsprochen, wenn jede Anstalt die ihr entsprechende besondere, elementare Vorschule hat: das Gymnasium eine gymnasiale Vorschule, die Realschule eine Realvorschule usw. Diese Forderung ist didaktisch durchaus richtig, steht aber im Widerspruch mit einer anderen, welche für die Entwickelung des Schulwesens eine wesentliche Bedeutung hat, mit dem Postulate einer allgemeinen Volksschule. Ohne dieses wäre die Volksschule überhaupt nicht zur Ausgestaltung gelangt, der elementare Unterricht wäre teils den Elementarschulen für die höheren Stände, teils den Landschulen, teils den Armenschulen zugefallen, wie dies in England, welches kein Volksschulsystem besitzt, wirklich der Fall ist. Über diese Zersplitterung hob die Idee einer Anstalt hinaus, welche allen die grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln solle und darum einen besonderen Lehrinhalt auszubilden habe, zu dessen Vertretung eigens geschulte Lehrkräfte zu bestimmen seien [1]). Beide berechtigte Forderungen, die auf Differenzierung des Elementarunterrichts und die auf die Allgemeinheit der Volksschule gerichtete schränken sich gegenseitig ein: Durch die erstere darf das Volksschulsystem nicht in Frage gestellt werden, die letztere aber darf nicht sozial-uniformierend wirken und die besonderen didaktischen Bedürfnisse zurückdrängen.

§ 91.

Die Abstufung der Schulen.

1. Die Übersicht über die Bildungswege und die Schularten hat uns zugleich eine bestimmte Abstufung der Schulen gezeigt. Die Elementarschule stellt eine unterste Stufe dar, eine zweite Stufe bildet einerseits der fortgeführte Volksunterricht, andererseits die Kategorie höherer Schulen: Gymnasium, Realschule, höhere Mädchenschule; eine dritte und letzte Stufe bilden die Schulen der reinen und angewandten Wissenschaft: die Universität und die der künstlerischen und technischen Ausbildung dienenden Anstalten. Vergleichen wir diese Abstufung mit jener, welche sich uns für die Organisation des Bildungsinhalts

---

[1]) Oben § 30, 1.

ergab[1]), so finden wir, daß die Elementarschule der schulfähigen Kindheit entspricht, die höheren Schulen dagegen die drei weiteren dort unterschiedenen Stufen: des unmündigen, des mündigen Knabenalters und des ersten Jünglingsalters in sich zusammenfassen, während die dritte Stufe der Schulen außerhalb der dort aufgestellten Reihe fällt. Die Frage ist also die, wie die höheren Schulen im Sinne der durch die Altersstufen einerseits und durch den Bildungsinhalt andererseits gegebenen Abfolge zu gliedern seien, und zu ihrer Beantwortung suchen wir in der Geschichte des Bildungswesens den Anknüpfungspunkt.

Die gelehrten Studien des Mittelalters zeigen, was der Spruch: Universitas fundatur in artibus besagt, zwei Stufen, die der niederen Fakultät der artes liberales, und die der höheren Fakultäten; soweit eine besondere und schulmäßige Vorbereitung auf den ordo artistarum stattfand, bildet dieselbe die unterste Stufe. Diese entwickelte die Renaissanceperiode zur Lateinschule, während sie die Artistenfakultät zur philosophischen ausgestaltete. Prinzipiell wurde dabei festgehalten, daß die Lateinschule, die philosophische, als die niedere Fakultät und die höheren Fakultäten eine aufsteigende Reihe bilden sollten, allein die Erweiterung der niederen Fakultät, zumal durch die empirischen Wissenschaften, rückte sie den höheren näher, und wo nicht eine planmäßige Abzweigung der propädeutischen Studien, welche die artes in sich geschlossen hatten: Mathematik und Philosophie, stattfand, traten an Stelle der drei Stufen faktisch nur zwei. Eine Lücke entstand insofern nicht, als die zum Gymnasium erweiterte Lateinschule sich bis zur Schwelle der nunmehr aus gleichgestellten Fakultäten bestehenden Universität vorschob, wohl aber insofern, als eine innerlich wohlbegründete Studienstufe, welche zugleich ein Studium der individuellen Entwickelung darstellt, einer besonderen Vertretung beraubt wurde.

2. Die Forderung, diese Lücke auszufüllen, ist von verschiedenen Seiten erhoben worden, und zwar bald in dem Sinne, daß die Universität den Abschluß der allgemeinen Bildung besonders durch die Philosophie zu übernehmen habe, bald in dem Sinne, daß das Gymnasium dazu berufen sei. Herbart nennt die Philosophie die „eigentliche Vollenderin der Erziehung“[2]) und bemerkt: „Kein Gymnasium macht seine Schüler fertig, sondern dies geschieht durch die sogenannte philosophische Fakultät, falls der Studierende sie gehörig benutzt[3]).“ Schleiermacher sagt: „Die philosophische Fakultät ist die Basis... Die eigentliche Universität ist in der philosophischen Fakultät enthalten und die drei anderen sind Spezialschulen ... Alle müssen zuerst sein und sind auch der Philosophie Beflissene, aber alle sollten eigentlich auch in dem ersten Jahre ihres akademischen Aufenthaltes nichts anderes sein dürfen... Alle müssen das Allgemeine erst aufgenommen haben, sonst geht der wesentliche Charakter der Universitätsbildung verloren[4]).“ Hermann Kern bezeichnet das in Rede stehende Verhältnis in folgender Weise: „Die Studien der philosophischen Fakultät dienen zum Teil der allgemeinen, zum Teil der Berufsbildung. Aber

[1]) Oben § 69. — [2]) Päd. Schr. I, S. 125. — [3]) Daselbst, S. 110. — [4]) Äußerungen in seinen Vorlesungen über Pädagogik in der „Erziehungslehre“, herausgegeben von C. Platz, 1849, S. 564.

auch wo die Universität einen allgemein bildenden Unterricht erteilt, überläßt sie die Sorge für den Zusammenhang des Wissens, für das eigentlich pädagogische Zusammenwirken der verschiedenartigen Studien den Studierenden selbst; nur die Gelegenheit bietet sie durch philosophische Studien im engeren Sinne des Wortes, für das mannigfaltige Wissen die Einheit zu finden ... Dies Verhältnis ... mahnt, dem Gymnasium ausdrücklich eine solche Vorbereitung seiner Zöglinge zu den Universitätsstudien zur Pflicht zu machen, durch welche sie befähigt werden, die Universität nicht nur als die Stätte ihrer Berufsbildung zu betrachten, sondern auf ihr auch ihre allgemeine Bildung zu vollenden"[1]). Einen bestimmten Vorschlag macht Ziller, welcher zwischen Gymnasium und Universität das Lyzeum einschiebt. „Weil die allgemeine Bildung, wenn sie sich mit der Gelehrsamkeit verbindet, während der Erziehungszeit erst in den philosophischen Studien sich abschließt, so sollte auch der Lyzeal-, d. i. der Anfangskursus dieser Studien (Logik, Ethik und Metaphysik umfassend, die Logik jedoch an eine Einleitung in die Philosophie anschließend) immer den berufsmäßigen Fakultätsstudien vorangehen und ihnen nicht parallel laufen"[2]). Er verlangt, daß das Lyzeum die Einrichtungen und Methoden des Gymnasiums geradezu nachahme, daß die Lyzealkurse mit den bedrohten kleinen Universitäten zu verbinden seien, und daß vorläufig jeder Studierende sich selbst seine Lyzealstudien einrichte[3]). Von anderen Erwägungen ausgehend kommt auch Karl Peter zu dem Ergebnisse, in der gelehrten Vorbildung sei eine Periode des eigentlichen strengen Lernens und eine zweite zu unterscheiden, welche der Freiheit und der Individualität der Schüler mehr Rechnung trägt, wobei nur die alten Sprachen und die Mathematik als obligate Fächer zu behandeln seien; die der ersten Periode entsprechende Anstalt nennt er die Vorschule, die der zweiten das Gymnasium[4]).

3. Verknüpft man diese Äußerungen und bringt sie mit geschichtlichen Erwägungen in Verbindung, so erhält man die Fingerzeige für die Wiederherstellung der gesuchten Mittelstufe: Sie hat im schulmäßigen Unterrichte der Philosophie ihr Zentrum und sie ist mit den Gymnasialstudien in nächste Verbindung zu setzen; das Lyzeum nähert sich der philosophischen Fakultät rücksichtlich des Lehrinhalts, steht aber in der Sphäre des Gymnasiums rücksichtlich des Lehrverfahrens, dessen Strenge dasselbe allmählich dem freien akademischen Studium entgegenführt.

Mit dem Verluste des philosophischen Lehrgutes ist zugleich die Mittelstufe des gelehrten Unterrichts verloren gegangen, die Erneuerung jenes führt auch auf deren Wiederherstellung. Die Stufenfolge: Sprache — Mathematik — Philosophie haben wir früher (§ 67) auf die Entwickelung der Erkenntnis zurückgeführt und sie bei der Darlegung der anthropologischen Perioden des Jugendalters wieder angetroffen (§ 69). Wir bezeichneten dort die drei, jenen Bildungsmitteln entsprechenden Stufen als die der Studienelemente, die des schulmäßigen Lernens und die der schulmäßigen Studien und gedachten der

[1]) Grundriß der Pädagogik, § 92. — [2]) Grundlegung, § 4, S. 96[1]. — [3]) Daselbst, § 4, S. 96[1] und in der Zeitschrift für exakte Philosophie IV, S. 17. — [4]) Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien, 1874.

wachsenden Reife, welche auf der letzten Stufe das Bedürfnis freierer Bewegung, das Erwachen individueller Interessen und das Verständnis für die höheren Bildungsziele mit sich bringt. Die beiden unteren Stufen, auf Sprache und Größenlehre gebaut, finden in einer und derselben Lehranstalt ihre Stelle, die dritte verlangt eine eigene Veranstaltung, für welche der Name Lyzeum, mit welchem man in der Renaissancezeit eine Lateinschule mit vorgerückteren Zielen belegte, ganz wohl geeignet ist. Dem Lyzeum gehört der Unterricht in der Philosophie, der Naturlehre, die systematische Religionslehre, die neuere Literatur, die Fortführung des philologischen und mathematischen Unterrichts mit der Tendenz auf deren Anwendung, und zwar der Anwendung der Altertumskenntnis auf die moderne Literatur, der Sprachkenntnis in den Stilübungen, der Mathematik auf die Naturlehre. Die Durchführung dieser Aufgaben aber verlangt eine im wesentlichen schulmäßige Einrichtung dieser Anstalt; es muß gleichmäßig gearbeitet, durchgängig an das Frühere angeknüpft werden, und besonders ist der philosophische Unterricht in den gewonnenen Gedankenkreis zu verzweigen, was alles bei akademischem Zuschnitt des Lyzeums nicht geleistet würde. Daraus erhellt, daß die Lyzealstufe innerhalb des Gymnasiums selbst zu suchen ist. Mag die ganze hier entworfene Anstalt von 9 bis 10 Jahrgängen den Namen Gymnasium führen, so kann die untere Abteilung derselben, welche die Stufe des eintretenden altsprachlichen und die des mathematischen Unterrichts, also die ersten sechs oder sieben Schuljahre umfaßt, den alten guten Namen der Lateinschule führen, die oberen dagegen erhalten den des Lyzeums, welcher nach den eben gegebenen Bestimmungen keine Verwechselung der hier geforderten Einrichtung mit dem in Bayern erhaltenen Lyzeum veranlassen wird, welches eine kleine philosophische Fakultät enthält und lokale Berechtigung hat, aber nicht ein Glied eines organisch gestalteten Bildungswesens darstellt. Somit wären die Anstalten, in denen sich die gelehrte Bildung abstuft: die gymnasiale Vorschule — die Lateinschule — das Lyzeum — die Universität [1]).

4. Wie für das Gymnasium, so ist auch für die Realschule die Gliederung in eine auf den Sprachunterricht sich gründende Unterabteilung und eine zur Anwendung des Wissens hinführende Oberabteilung die zweckentsprechende Form, und sie hat zugleich den Vorteil, jedes der beiden Elemente, welche in der Realschule vermischt sind, rein auszuprägen: das Element der Weltbildung in der unteren Abteilung, das der technischen Vorbildung in der oberen. Der Lateinschule des Gymnasiums entspricht bei der Realschule ein Komplex von nahezu ebenso viel Jahrgängen, dem wir, da er eine Mehrheit von Sprachen ohne Vorwiegen der einen über die andere zu Lehrgegenständen hat, a potiori die Sprachenschule nennen, während wir die dem Lyzeum entsprechende Abteilung mit Rücksicht auf die hier vorwiegenden Realien als die der Realkurse bezeichnen. Der Universität entspricht die Hochschule, die sich nach den wirtschaftlichen Berufen gliedert [2]).

[1]) Näheres in des Verfassers Vortrag in „Aus Hörsaal und Schulstube", S. 289–301. — [2]) Vgl. oben § 30, 4 und des Verfassers Vortrag: „Die Hochschule der Gegenwart", Dresden 1906, Zahn.

Das Ergebnis der beiden letzten Paragraphen läßt sich nunmehr in folgender Tabelle zusammenfassen:

Das System der Schulen.

<table>
<tr><th rowspan="2"></th><th rowspan="2">Gelehrte Bildung:</th><th colspan="2">Weltbildung:</th><th rowspan="2">Technische Vorbildung:</th><th rowspan="2">Vulgärbildung:</th></tr>
<tr><th></th><th></th></tr>
<tr><td>Schulfähige Kindheit</td><td>Gymnasialvorschule</td><td>Mädchenelementarschule.</td><td>Realvorschule</td><td></td><td rowspan="2">Volksschule</td></tr>
<tr><td>Alter vor der Mündigkeit</td><td rowspan="2">Gymnasium: Unterstufe oder Lateinschule.</td><td rowspan="2">Höhere Mädchenschule.</td><td rowspan="2">Realschule: Unterstufe oder Sprachenschule.</td><td></td></tr>
<tr><td>Alter nach der Mündigkeit</td><td>Gewerbeschule.</td><td></td></tr>
<tr><td>Erste Jugendreife</td><td>Oberstufe oder Lyzeum.</td><td></td><td></td><td>Realschule: Oberstufe oder Realkurse.</td><td></td></tr>
<tr><td>Volle Jugendreife</td><td>Universität.</td><td></td><td></td><td>Hochschulen. Akademien.</td><td></td></tr>
</table>

II. Das Bildungswesen vom Gesichtspunkte der Gesellschaft.

§ 92.

Die geistige Güterbewegung.

1. Vom individualen Gesichtspunkte läßt sich wohl ein Überblick über das System der Schulen gewinnen, dem Wesen der Schule aber kann nur die soziale Ansicht gerecht werden. Der einseitig individualen, d. i. individualistischen Auffassung sind Schulen eine Sache der Not; nach ihr sollte jeder Lehrbedürftige seinen eigenen Lehrer haben, da aber die Zahl der letzteren nicht ausreicht, muß eine Mehrzahl von Lernenden zu kollektivem Unterrichte zusammengenommen werden, so daß im Grunde der Lehrermangel der Gründer des Schulwesens wäre. Dem gegenüber ist der soziale Charakter der Bildung geltend zu machen; sie ist zwar eine innere Gestaltung des Individuums, aber nach ihren Zwecken und Inhalten Ergebnis des Zusammenwirkens einer Gesamtheit; gebildet sein, heißt einer der Gebildeten sein; Bildungserwerb ist das Erarbeiten eines Mitbesitzes, und darum kann sich die Bildung nur in geregeltem Zusammenarbeiten auswirken, wenngleich sie nicht darauf beschränkt ist. Das numerische Verhältnis von Lehrenden und Lernenden kommt dabei als äußerer Anstoß auch in Betracht, ist aber nicht das Prinzip der Sache. Man kann die aristotelische Erklärung der Gesellschaft: sie entstehe um des Lebens willen, bestehe aber um des menschenwürdigen Lebens willen (τοῦ εὖ ζῆν ἕνεκα) auch auf die Schule anwenden: sie entsteht wegen des Unterrichtsbedürfnisses vieler, aber besteht um der Bildung willen, die selbst eine Seite jenes menschenwürdigen Lebens ist; hier wie dort ist das Bedürfnis für die menschliche Betrachtung das erste, die sich ausarbeitende Gestaltung das zweite; der Natur der Sache nach aber ist diese das ursprünglich angelegte, jenes dagegen ein bloß hervortreibendes Element.

Vom sozialen Gesichtspunkte angesehen, erscheint das System der Schulen als ein System des geistigen Umtriebes, welches, seine Adern weithin verzweigend, den Bildungserwerb regelt und dessen Werte nach allen Richtungen hin leitet. Wollte man das stufenförmige Ansteigen der Lehranstalten durch ein Bild wiedergeben, so böte sich dazu etwa die Schilderung dar, welche ein neuerer Dichter von einem architektonischen Springbrunnen gibt: „Auf steigt der Strahl, und füllend gießt — Er voll der Marmorschale Rund, — Die sich verschleiernd überfließt — In einer zweiten Schale Grund — Die zweite gibt, sie wird zu reich, — der dritten wallend ihre Flut — Und jede nimmt und gibt zugleich — Und strömt und ruht.“

2. Wie immer man sich die Gesamtheit der Bildungsanstalten vorstellig mache, der Stoff, welchen sie vermitteln, verlangt eine neue Untersuchung, weil es nunmehr nicht ausreicht, ihn als Komplex von Bildungsinhalten oder -werten zu bezeichnen, vielmehr muß er von dem veränderten Standpunkte der Betrachtung aus als ein Ganzes von geistigen Gütern angesehen werden.

Ein jedes Gut wird zu einem solchen durch einen Akt des Bewußtseins, und zwar der strebenden Seelenfunktion; dies gilt von den materiellen, wie von den geistigen Gütern; bei jenen sind es sinnliche Gegenstände, welchen dieser Akt gilt, bei den geistigen dagegen geht die Mitwirkung des Bewußtseins weiter. Auch bei ihnen kommt ein Gegenständliches in Betracht, aber es muß erst als Vehikel eines Geistigen verstanden werden, um als Moment des Gutes zu gelten; ein Buch, ein Kunstwerk, ein Werkzeug, ein Heiligtum werden erst geistige Güter, wenn das Bewußtsein sie mit gewissen korrespondierenden Tätigkeiten in Beziehung setzt; alles Dingliche ist in diesem Gebiete nur Niederschlag, Zeichen, Symbol, Reproduktionshilfe. Alle geistigen Güter kennen wir nur als verbunden mit der Tätigkeit geistiger Wesen, welche ineinander greifend dem Äußeren ihren Stempel aufdrücken und den Wert jener Güter beheben; die Güter des Volkstums werden erst zu solchen in einem Volksleben, die Werke der Wissenschaft und Kunst sind ein caput mortuum ohne die Wechselwirkung von Forschenden und Verstehenden, Lehrenden und Lernenden, Schaffenden und Genießenden, und alles Heiligtum erhält erst seine Weihe durch das Weben des Geistes, der Geistiges durch Geistiges erschließt (I. Korr. 3, 11). Hält man sich den angegebenen Unterschied von materiellen und geistigen Gütern gegenwärtig, so kann man das Lehrreiche ihrer Übereinstimmung benutzen, ohne in eine falsche Substanziierung des Geistigen zu verfallen, welche ebenso irrig wäre als dessen Verflüchtigung zu bloßen Bewußtseinszuständen, wozu die moderne Auffassung neigt. Diese Verflüchtigung hängt mit dem Nominalismus zusammen, der nur ein Geistiges gelten läßt, welches das Subjekt gemacht hat, aber das Verständnis verloren hat für ein solches, welches das Subjekt nur in das Bewußtsein aufzunehmen hat, da es darauf hingeordnet ist [1]).

3. Den materiellen Gütern stehen die geistigen als immaterielle gegenüber, aber ein Teil derselben hat mit jenen den Charakter der Zeitlichkeit und Natürlichkeit gemeinsam, ein anderer ist außerzeitlichen und übernatürlichen Ursprungs. Von ersterer Art sind die intellektuellen, von letzterer die spirituellen Güter; zu den ersteren gehören die Sprache, die Sprachkunst, die Literatur, die Wissenschaft, die Kunst, die Industrie, von letzterer Art dagegen sind die Güter, welche die Religion in sich begreift.

Alle geistigen Güter können zu Bildungswerten werden, aber dies ist ihnen accidentiell, da sie in ihrem Ursprunge und in ihrer nächsten Gestaltung der Bildungsarbeit eher ab- als zugekehrt erscheinen. Die Sprache, das elementarste unter ihnen, ist durch das Bedürfnis, das Innere auszudrücken, erzeugt

[1]) Vgl. oben § 40, 1 und 2 und des Verfassers Geschichte des Idealismus, Bd. I, § 29, 6 und § 35, 3, sowie die Abhandlung: „Die Fundamentalbegriffe der Pädagogik" (oben S. 14, Anm. 1). Über den Nominalismus oben S. 430, vgl. 322 f.

und ihre Verwendung ist so mannigfaltig wie die menschliche Betätigung selbst [1]), so daß, was sie der Bildung leistet, als eines unter vielen erscheint. Die Erstlinge der Sprachkunst wirken mit an den Anfängen der Kultur und Gesittung; die Literatur, welche sie vorbereiten, gehört zu den Lebenselementen eines Volkes und bildet mit den anderen nationalen und den vaterländischen Elementen die Güter des Volkstums, die weit übergreifen über die Bildungsarbeit. In der Religion tritt ein überweltliches Erbe und Unterpfand in die menschliche Güterwelt hinein, zuvörderst zu gemeinschaftlicher Anbetung aufrufend; erst baut sich der Glaube Tempel, gibt sich im Kultus Ausdruck und regelt durch Gebote das Leben, ehe er die Form eines Lehrgutes annimmt, bis zu welcher manche verkümmerten Religionen überhaupt gar nicht gelangen. Die Kunst geht an ihre Schöpfungen zunächst nur vom Drange der Darstellung geleitet; ihre Werke wollen allerdings genossen und verstanden sein, aber sie sind nicht darauf angelegt, die Anleitung dazu zu geben; Bauwerke, Denkmäler, Aufführungen aller Art, Museen und verwandte Kunstinstitute haben zunächst keine pädagogische Bestimmung. Die industriellen und technischen Fertigkeiten haben ihr Augenmerk in der Bewältigung der Naturkräfte zu menschlichen Zwecken, und bei den Veranstaltungen dazu kommt nur das Können in Betracht, nicht aber die Frage, wie es von einem Individuum auf das andere zu übertragen sei. Selbst die Wissenschaft, von dem Triebe der Forschung ins Leben gerufen, ist darauf gerichtet, das Gegebene zu erkennen, das Wahre zu finden; sie erzeugt Institute, welche lediglich diesem Zwecke dienen, so die gelehrten Gesellschaften, die Akademien der Wissenschaften, die Bibliotheken u. a.; sie führt ihre Jünger zu engeren und weiteren Kreisen zusammen, deren weitester als die Gelehrtenrepublik bezeichnet worden ist, Kreisen, die nur in der Förderung, nicht in der Anwendung oder Fortpflanzung des Wissens ihre Aufgabe erblicken.

4. Haben somit die geistigen Güter keine ursprünglich lehrende Tendenz, so setzen sie doch von vornherein ein mannigfaltiges Lernen in Gang und werden dadurch zu Bildungswerten, und zwar zunächst zu solchen des freien Bildungserwerbes. Die Werke der Dichtkunst werden eine Quelle der Bildung, lange bevor sie als kanonisches Lehrgut die Schulen beschäftigen; die Dichter und die Schriftsteller überhaupt kann man die Urproduzenten der Bildung nennen, eine Bezeichnung, die man wenig treffend auf die Schullehrer angewendet hat, welchen vielmehr der Kleinvertrieb der Bildungswerte zufällt. Von den Schöpfungen der Kunst ergießt sich unausgesetzt ein Strom von Einwirkungen auf alle, die in ihren Bannkreis treten und Empfänglichkeit mitbringen, und so wird der Künstler Lehrer, ohne daran zu denken. Von Heiligtümern und Kulten gehen ähnliche Wirkungen aus; die stumme Predigt der Münster hat gelegentlich weiter gewirkt als die Kanzelrede, die Metallkirchensprache der Glocken redet und lehrt mächtig und verständlich zugleich. Ein jedes gegenständliche Produkt geistiger Tätigkeit wird ein Vehikel dieser selbst, weil es Gedanken und Zwecke verkörpert und gleichsam bindet, welche in der

[1]) Oben § 73, 2. Vgl. Einl. I, 6.

auffassenden Intelligenz wieder frei werden. Der Wissenschaft ist wenn nicht das Lehren, so doch das Mitteilen ursprünglich; sie ist — um an früher angezogene Aussprüche [1]) zu erinnern — zwar einsam im Geiste geboren, aber sucht in den Geistern ihre Bestätigung und rinnt, dem entsprungenen Wasser ähnlich, unablässig fort, ergießt, dem geweckten Feuer gleich, Ströme von Licht und Wärme aus sich.

In dieser ihrer spontanen Bewegung gleichen die geistigen Güter dem umlaufenden Gelde, welches Gegenstand eines stetigen Gebens und Nehmens ist und seinen Weg durch das feinste Netzwerk des Verkehrs findet; bliebe es dabei bewenden, so würden jene Güter schneller als die Scheidemünze ihr Gepräge verlieren, ihre Wirkungen würden verflachen und dies wieder auf ihre Hervorbringung schädigend zurückwirken. Die umlaufenden Werte müssen an Kapitalien und Erbgütern ihren Rückhalt haben, und diesen entspricht im geistigen Gebiete der durch Tradition und Lehre gefestete Besitz von Inhalten des Glaubens, Wissens, Könnens. Im wirtschaftlichen Leben ist der Wunsch, den Nachkommen gesicherten Besitz zu hinterlassen, das stärkste Motiv zu geregelter Vermögensverwaltung, und vom geistigen gilt etwas Ähnliches: es wird Bedacht darauf genommen, den Gütern der Kultur eine festere Fassung zu geben, damit sie den folgenden Generationen übermacht werden können. Aus der Literatur werden die kanonischen Werke herausgehoben und zum philologischen Lehrgute gestempelt; aus den Wissenschaften gestaltet sich das Studiensystem, welches das Wesentlichste und Beste aus den Wissensgebieten in sich zu fassen und fortzupflanzen unternimmt; in den Schulen bilden sich die Traditionen des Unterrichtes aus, welche wieder auf den Lehrinhalt zurückwirken.

5. Die Hervorbringung und die Fortpflanzung der geistigen Güter verknüpfen sich nun miteinander; die gelehrten und die Kunstschulen sind Institute, welche beiden zugleich dienen. Ein inneres Verhältnis spinnt sich dabei besonders zwischen Forschung und Lehre an; die Forschung wird durch die Lehre gefördert; die Ausgestaltung ihrer Ergebnisse im lehrenden Worte sind einigermaßen ein Prüfstein für dieselben; die Objektivierung des innerlich Erschauten im Vortrage zeigt neue Beziehungen desselben auf und macht es zum Gegenstande vertiefter Erwägung; die Berührung der Geister im Geben und Nehmen erfrischt und belebt, und ein angeregtes Auditorium bietet dem Lehrenden nicht weniger als er ihm. Der alte Spruch docendo discimus gilt für den Anfänger im Lehramt, den er zunächst im Auge hat, nicht mehr als für den Meister, aber es gilt auch seine Umkehrung: discendo docemus: in rechter Weise lehren kann nur, wer selbst lernt, fortarbeitet, weiter forscht; die Lehre bedarf der Wissenschaft nicht als eines leblosen Materials, sondern als eines Lebendigen, Wachsenden, sich stets Erneuernden.

Die Übertragung der geistigen Güter auf die Nachkommenschaft, die Assimilation der Jugend an das gereifte Geschlecht und die damit sich vollziehende Erneuerung des Sozialkörpers gibt der Bildungsarbeit erst ihre festen Formen, der geistigen Güterbewegung ihr breites Bett, und neben ihr erscheint die nicht

---

[1]) Oben § 31, 3 und § 2, 2.

lehrhafte Güterbewegung unbestimmt und regellos. Beide Bewegungen, die spontane und die deszendente, wie wir sie der Kürze wegen bezeichnen wollen, haben aber noch eine dritte Art der Übertragung geistiger Güter neben sich, welche im Gegensatze zu der deszendenten die kollaterale, sich seitlich erstreckende, heißen kann, indem sie sich nicht an den Nachwuchs, sondern an die gereifte Generation richtet, dieser aber absichtlich und mehr oder weniger planvoll ein Wissen und Können vermittelt. Derart verfährt mit spirituellen Gütern die Predigt, welche sich, wie am Anbeginne das Evangelium, nicht an die Jugend, sondern an „allerlei Volk" wendet; analog ist die auf Verbreitung angelegte Behandlung der Wissenschaft, welche dieselbe nicht wie der Unterricht elementarisiert, sondern popularisiert, nicht notwendig mit verflachender Wirkung, da die rechte Popularisierung anfrischend wirkt und die Ansammlung des Schulstaubes hindert; auch die Kunst hat einen populären Betrieb, der auf die Wirkung in der Breite angelegt ist; aber auch die Propaganda für gewisse Kunstrichtungen, das Hinauswirken der Schule oder Sekte in das Publikum, gehört hierher.

In allen genannten Fällen hält sich die Güterbewegung innerhalb einer größeren sozialen Einheit, es kann aber auch ein Heraustreten aus dieser und eine Einwirkung auf einen anderen Sozialkörper stattfinden, und dieser Fall wäre eine vierte und letzte Art der Bewegung geistiger Werte. Er findet statt bei der Mission, wo ein ganzes Volk der Heilslehre zu gewinnen ist, und bei der Übertragung der Kultur oder einzelner Richtungen derselben von einem Volke auf ein anderes. Hier wiederholt sich das Verhältnis von Erzieher und Zögling oder Lehrer und Schüler, aber ins Große gezeichnet, und die regulierende Macht ist hier die Geschichte.

6. Die geistigen Güter, welche das Bildungswesen zu verzweigen hat, sind teils solche, deren Besitz und Erhaltung eine soziale Pflicht darstellt, teils solche, welche eine würdige Erfüllung des Lebens gewähren, und endlich solche, die ihren Beziehungspunkt in dem Nutzen haben, den sie spenden. Das Verfolgen dieser Einteilung läßt einesteils auf die Bildungswege, anderenteils auf die Bildungsinhalte ein neues Licht fallen. Die Bildungswege, welche wir früher nach der Kombination der Bildungszwecke bestimmten (§ 90), können auch durch die Kombination dieser Güter charakterisiert werden: die Zusammensetzung des Bildungsinhaltes aus den pflichtmäßigen und würdigen Gütern gibt den Weg der liberalen, die aus dem pflichtmäßigen und nützlichen den der illiberalen Jugendbildung. Der Bildungsinhalt im allgemeinen aber gliedert sich vom Gesichtspunkte der Güterbewegung in folgender Weise. Die pflichtmäßigen Güter sind teils solche, welche jedem Gliede des sozialen Körpers zugänglich gemacht werden sollen, teils solche, welche in der Gesamtfunktion dieses Körpers vertreten sein müssen, ohne gerade jedem Individuum angehören zu können. Der ersten Art sind die Religion und die vaterländisch-nationalen Güter, der zweiten Art diejenigen Wissenschaften, welche für das geistige Leben eine übergreifende und grundlegende Bedeutung haben, wie dies bei uns mit den Altertumsstudien und der Philosophie nebst ihrer Vorstufe, der Mathematik, der Fall ist, in denen wir somit die fundamentalen Disziplinen wieder-

erkennen (§ 42). In gewissem Betrachte ist es allerdings Pflicht der Gesellschaft, kein einmal errungenes Wissen und Können aufzugeben, vielmehr jeden erarbeiteten Geistesinhalt zu kapitalisieren, allein in den meisten Fällen geschieht dies in ausreichender Weise durch Hinterlegung desselben bei einem Stande oder Berufe; bei jenen übergreifenden Wissenschaften, von deren Vertretung das Niveau der wissenschaftlichen Arbeit überhaupt abhängt, genügt dies jedoch nicht, und der Aufgabe, sie zu erhalten und zu pflegen, wird erst entsprochen, wenn ihr Betrieb eine so breite Basis in der Gesellschaft findet, daß er als sozialer Faktor wirkt. So erhalten Altertumsstudien und Philosophie keine genügende Vertretung, wenn sie an fachgelehrten Kreisen ihre Träger haben, weil in ihnen Güter vorliegen, welche, wenngleich in abgestufter Weise, für alle Kreise und Schichten der Gesellschaft Bedeutung besitzen, indem sie die Einheit und die Kontinuität der Entwickelung der Wissenschaft und indirekt der ganzen Kultur sichern [1]).

7. Eine noch breitere Bewurzelung aber kommt den religiösen und vaterländischen Elementen zu, welche das Bindeglied von Bildung und Gesittung, also auch von Kultur und Zivilisation ausmachen, und die daher einem jeden Gliede des sozialen Körpers angeeignet werden müssen. Auf ihnen fußen die allgemeinsten Vorstellungen von Recht und Pflicht und sozialen Beziehungen überhaupt, und mit dem Umfange der Aneignung dieser hängt die Stufe intellektuell-moralischer Befähigung zusammen, bis zu der die Bildung den einzelnen zu erheben hat [2]).

Den Gegenstand eines würdigen und wünschenswerten Erwerbes bilden die akzessorischen Disziplinen und die Künste. Wenn die fundamentalen Disziplinen dem geistigen Leben der Gesamtheit die Voraussetzungen der Festigkeit und Gediegenheit gewähren, so geben ihm jene den Zug zur Vielseitigkeit, welche, richtig verstanden, ein bedeutsames Moment der Bildung ausmacht [3]). Vielseitigkeit vermittelt vielfältige Berührungen, gewährt dem einzelnen Verständnis für das, was der Nebenmann treibt, und zieht so verbindende Fäden zwischen den Individuen. Vielseitiger Unterricht berührt die Köpfe vielfach, setzt sich darum mit den mannigfaltigen Anlagen in Kontakt und vermag diese hervorzulocken und der Gesamtheit dienstbar zu machen; insofern öffnet er Quellen der Kraft und vermehrt die sozialen Leistungen, freilich nur unter der Voraussetzung, daß der Sammlung und Gediegenheit nicht Abbruch geschieht.

Als nützliche Güter können Kenntnisse und Fertigkeiten aus allen Gebieten das Streben in Bewegung setzen, aber es heben sich, näher betrachtet, zwei Gruppen heraus: auf der einen Seite die Fertigkeiten allgemeinster Anwendung, wie Schreiben, Lesen, Rechnen, auf der anderen die angewandten Wissenschaften, deren Pflege der mannigfaltigen beruflichen Leistungsfähigkeit vorarbeitet. Beide haben für die soziale Bildungsarbeit einen Beziehungspunkt zu bilden, weil dadurch die Berührung der Bildung mit dem wirtschaftlichen Leben hergestellt wird; nur muß sich die Heranziehung der angewandten Wissen-

---

[1]) Oben § 50, 5 und § 54, 1. — [2]) Oben, Einl. I, 10. — [3]) § 39, 1.

schaften in den rechten Grenzen halten, damit die Bildung nicht durch das Abgeleitete und Spezielle von ihrer Richtung auf das Grundlegende und Gemeingültige abgelenkt werde.

§ 93.

Die sozialen Verbände.

1. Als die Träger der geistigen Güterbewegung und zugleich als deren Beziehungspunkte haben wir die sozialen Verbände erkannt und einzelne derselben schon im vorausgehenden genannt; wir haben nunmehr dieselben in ihrem Zusammenhange aufzuzeigen, was um so wichtiger ist, als ihre richtige Fassung das entscheidende Moment für das Verständnis des Bildungswesens ausmacht.

Durch die Triebe der Selbsterhaltung und der Arterhaltung werden die Menschen auf Gesellung hingewiesen, darin den Tieren vergleichbar, deren Zusammenleben von denselben Kräften veranlaßt wird; dem Menschen vorbehalten ist die Gesellschaft, und das spezifisch Menschliche bei ihrer Gestaltung ist einesteils die Unterordnung des Willens unter eine Autorität und andererseits die Ansammlung der geistigen Arbeit durch die Tradition. Durch jene wird der Mensch zur gliedlichen Mitwirkung an der Gemeinschaft bestimmt, durch die Tradition aber zum geschichtlichen Wesen erhoben. Die Autorität bewirkt Assoziation, und zwar organische; die Tradition ist der Nerv des Erbganges; auf jener beruht der Zusammenschluß, auf dieser die Anreihung; jene ermöglicht Arbeitsvereinigung, diese Werkfortsetzung (Th. Petermann), jene stiftet die Zeitgenossenschaft, diese die Raum-(oder Generations-)genossenschaft (Adam Müller); jene gibt dem Leben seinen gesetzhaften Halt, diese seine historische Bettung.

Die Voraussetzung beider ist die Freiheit, welche befähigt, die Bestimmungen der Autorität in den Willen aufzunehmen und selbsttätig in die geistige Arbeit einzutreten. Die Entartung der Freiheit zur Willkür bedroht beide Grundlagen der Gesellschaft: sie kehrt sich als Unbotmäßigkeit gegen die Autorität, als hoffärtiges Besserwissen gegen die Tradition; jene hebt die lebendige Einheit jedes Verbandes auf, dieses reißt das Leben und Schaffen aus seiner historischen Kontinuität heraus. Der Anarchismus, „die Umwertung aller Werte" proklamierend, wendet sich gegen die Autorität mit dem Satze: „Alles ist erlaubt", und gegen den durch Tradition aufgesammelten Erkenntnisgehalt mit dem Satze: „Nichts ist wahr" (Nietzsche); sein anderes Programm: „Tu, was du willst, nimm, was du kannst", negiert die Autorität des Gesetzes und die Geschichtlichkeit der Güterwelt.

Autorität und Tradition halten das größte Gesellschaftsgebilde wie das kleinste soziale Gewebe zusammen; wo sie sind, da liegen soziative Elemente vor, und insofern zeigen sie der Analyse, wo sie Halt zu machen hat, um nicht das letzte Lebendige zu zersetzen und die keimbergenden Körner zu zerschneiden. Diesem Fehler verfällt eine Betrachtung, welche von dem Einzelmenschen ausgeht und die Gesellschaft durch Summierung von Individuen konstruiert; ihr

ist das Wort entgegenzuhalten: Unus homo nullus homo; das letzte Element des Sozialkörpers ist nicht der einzelne, sondern die kleinste Gesellschaft, die Familie [1]).

2. Die Familie ist der ursprünglichste der sozialen Verbände und zugleich das Vorbild der übrigen. Innerhalb der Familie vollzieht sich die Erneuerung des Sozialkörpers, deren Stufen das Zeugen, das Ziehen und das Erziehen darstellen [2]). Mit dem Einleben in die Familie hebt die Assimilation des Nachwuchses und dessen Hineinbilden in die sozialen Verbände an. Familie oder Haus bilden das erste Glied von drei Reihen, welche den Aufbau der Gesellschaft bezeichnen, der Reihe: Familie, Stamm, Nation, der Reihe: Haus, Heimat, Vaterland und endlich der Reihe: Familie, Gemeinde, Kirche. Nach der Hauswirtschaft ist alle wirtschaftliche Tätigkeit bis zu der des Volkes hinauf benannt; im Hause zeigt sich die erste Teilung der Arbeit zum Zwecke der Gütererzeugung, noch verständlich an die Unterschiede der natürlichen Funktionen anknüpfend und zugleich die Differenzierung der Stände und Berufsarten vorbildend. Die väterliche Autorität ist für die Jugend das Prototyp der Autorität überhaupt, und mit dem Vaternamen bezeichnen alle Sprachen jede achtunggebietende Obmacht. Entsprechend dem dreifachen Verhältnisse, welches die Familie in sich schließt: dem der Gatten, dem der Eltern zu den Kindern und dem der Herrschaft zum Gesinde, konnte Aristoteles dem Familienhaupte eine dreifache Autorität zuschreiben: der Hausvater herrsche über das Gesinde als Herr (δεσποτικῶς), über die Kinder als König (βασιλικῶς), über die Gattin als Vorstand (πολιτικῶς, d. i. nach Art der republikanischen Magistrate [3]).

In der Familie kommt somit das Autoritätsprinzip in mannigfaltiger Weise zur Geltung, dagegen hat sie zu wenig Körper, um die Unterlage der Tradition bilden zu können. Diese bedarf eines breiteren, aus homogenem, sozialem Stoffe gebildeten Trägers. Die Sprache, zugleich Gegenstand und vorzüglichstes Mittel der Tradition, hat nicht die Familie, nicht einmal den Stamm, sondern erst das Volk zu ihrem Träger, und ebenso erhalten die Sitten und Lebensformen erst als nationale ihre eigentliche Prägung; die Überlieferung von Glauben, Wissen, Können hat, auch wo sie in der Familie vor sich geht — abgesehen von dem Ausnahmsfalle, den die Urzeit bildet —, doch ein Gemeinleben zur Voraussetzung, welches jene in sich schließt und trägt. Dieses Gemeinleben bildet das Mittelgebiet zwischen dem Sonderleben der Familie und dem Gemeinwesen, welches der Staat herstellt; von ihm vorzugsweise rührt die Lebenserfüllung her, während auf Haus und Staat die Lebensordnung beruht; es ist die Stätte der Erzeugung und Bewegung der Güter, der geistigen wie der materiellen. Es ist Volksleben, insofern sich in ihm ein nationales Selbst ausspricht, es bezeichnet aber zugleich das soziale Gebiet im engeren Sinne, indem die Erzeugung der Güter die Formierung der sozialen Gruppen mit sich bringt, die in ihrer wechselseitigen Ergänzung die Gesellschaft in dem Sinne, in welchem sie dem Staate an die Seite gestellt wird, bilden [4]).

[1]) Arist. Pol. I, 2. Oec. I, 1. — [2]) Einl. I, 2 und 7. — [3]) Pol. I, 12. — [4]) Vgl. des Verfassers „Aristoteles als Pädagog und Didaktiker", Abschnitt VI: Erziehung und Gesellschaft.

3. In diesen Gruppen sind Individuen mit gleichartigen oder doch verwandten Strebungen, Interessen, Anschauungen vereinigt, aber die Gruppen selbst werden aufeinander hingewiesen gerade durch die Verschiedenheit ihrer Stellung und Betätigung, und je bestimmter die Funktionen auseinandertreten, um so abhängiger werden die Träger derselben von der Gesamtheit.

Das Sprichwort sagt: Gleich und gleich gesellt sich gern, aber, muß man hinzufügen: Ungleich und ungleich ergänzt sich [1]. Dieses Verhältnis der Teile der Gesellschaft hat von je Anlaß zu deren Vergleichung mit dem lebenden Körper gegeben, und die Reflexion auf den organischen Charakter der Gesellschaft ist sehr wohl geeignet, die Grundbedingung ihres Bestandes ins Licht zu stellen. Sie besteht darin, daß jeder mit Selbstbescheidung das Seinige tue; das Überspringen der eignen Grenzen, die zerfahrene Vielgeschäftigkeit, die Jagd nach dem Glücke, das maßlose Vordrängen, der Neid gegen den Nebenmann sind die Keime der Dekomposition der Gesellschaft, bei welcher die Individuen auseinanderstreben und nur noch der Zwang der Not ein Zusammenwirken aufrecht erhält.

Die Forderung, daß jeder das Seinige tue, hat zur Voraussetzung, daß er sich darauf verstehe, also das für sein Werk erforderliche Wissen und Können besitze, und insofern verlangt die Gesellschaft spezielle Leistungsfähigkeit und berufliche Tätigkeit. Auf ein anderes Moment weist die Forderung hin, daß der einzelne sich selbst bescheide; dies hat zur Voraussetzung, daß er Verständnis für das Ganze habe und wisse, daß die Güter seines unmittelbaren Strebens nicht die ganze Güterwelt ausmachen, vielmehr die materiellen Güter die immateriellen Güter neben sich und alle zeitlichen die außerzeitlichen über sich haben. Die Richtungen der Berufstätigkeit sind sehr mannigfach und nach dem Stande der Kultur verschieden, aber sie lassen sich nach den beiden Hauptkategorien der Güter in zwei Gruppen zusammenfassen: die den materiellen Gütern zugewandten Berufsarten bilden den Nährstand, die auf die immateriellen gerichteten den Lehrstand. Diese beiden Stände erfließen aus dem Wesen der Gesellschaft selbst, andere bringen die höheren Sozialverbände mit sich, wieder andere, wie der Unterschied von Freien und Unfreien, Adel und Volk, gehen auf historische Vermittelungen zurück.

4. Für den Bestand der Gesellschaft bilden die Grundlage die materiellen Güter, für ihre Eigenart und Entwickelungsrichtung dagegen die geistigen Güter. Der Kern der letzteren sind die spirituellen, deren Ausgangspunkt ein übernatürlicher ist. Vermöge der Uroffenbarung hat ein jeder Glaubenskreis einen solchen Ausgangspunkt [2], allein die von demselben auslaufenden Fäden verweben sich bei den natürlichen Religionen unlösbar mit sozialen, nationalen und lokalen Elementen, und es entsteht das Mißverhältnis, daß die übernatürlichen Güter, welche als adäquaten Träger die Menschheit verlangten, mit einem Volkstume verschmolzen und den Wandlungen desselben ausgesetzt sind. Nur bei einem Volke, bei welchem die übernatürlichen Impulse nicht bloß fort-

---

[1]) Ar. Eth. Nic. VIII, 1 und 2. — [2]) Vgl. des Verfassers Geschichte des Idealismus, Bd. I, § 9: Die Urverwandtschaft der religiösen Traditionen.

wirkten, sondern sich auch erneuten, konnten jene Güter hinterlegt werden bis zur „Fülle der Zeiten", wo sie einen adäquaten und bleibenden Träger fanden in einer besonderen gottgeordneten Institution, der Kirche.

In der christlichen Gesellschaft vertritt die Kirche die spirituellen Güter und fügt in dem geistlichen Stande den Berufsklassen, und zwar denen des Lehrstandes, ein neues Glied zu. Sie teilt mit der Gesellschaft den organischen Charakter und bringt ihn zur reinsten Ausprägung: „Es sind die Gaben verschieden, aber es ist nur ein Geist, verschieden sind die Ämter, aber es ist ein Herr; verschieden sind die Wirkungen, aber es ist ein Gott, der alles in allem wirket" [1]). Bei keinem der sozialen Verbände ist ein derartiges Ausgehen von dem inneren Zwecke anzutreffen, wie es die Entfaltung der Kirche zeigt; in der Gesellschaft wirken verschiedenartige Zwecke zusammen, bei den einzelnen sozialen Gebilden werden die von innen kommenden Wirkungen vielfach von äußeren gekreuzt; der Staat hat wieder das Gemeinleben zur Voraussetzung, und sein Prinzip hat nicht von vornherein eine bestimmte Fassung, formuliert sich vielmehr erst, indem es wirkt. Die Kirche dagegen gestaltet durchgängig von innen nach außen, von oben nach unten, sie assimiliert sich herangebrachte Elemente aller Art und verwendet sie, sei es als Bausteine, sei es als bauende Kräfte, nach ihren Zwecken und in ihrem Grundrisse. Darum ist sie societas perfecta, im vollsten Sinne der soziale Verband, der das Wesen der Gesellschaft am vollkommensten zum Ausdruck bringt. Diese organisierende Macht betätigte sich gegenüber der dekomponierten Gesellschaft des Altertums, welche sie auf neue Grundlagen stellte, gegenüber den Völkern des Mittelalters, deren soziale Gestaltungskräfte sie entband und groß zog, und sie wird sie wieder zu betätigen haben, wenn der Zersetzungsprozeß der modernen Gesellschaft die Palliativmittel, auf welche Kurzsichtige noch ihre Hoffnung setzen, und die unkräftigen Zwittergebilde von Negation und Position, von Anarchie und staatlicher Panarchie hinweggefegt haben wird.

5. Ein in Familie, Volkstum und Gesellschaft beschlossenes Gemeinleben würde die menschlichen Betätigungen wohl in Gang setzen, aber weder deren Produkten noch sich selbst Dauer zu sichern vermögen: dazu bedarf es der Herausbildung eines schutzkräftigen und aktionsfähigen Kollektivwillens, und die Institution, in welcher sich dieser Körper gibt, ist der Staat. Staatlose Völker haben ein dem pflanzlichen vergleichbares Leben, während Staatsvölker zu der Kraft und Beweglichkeit des animalischen Organismus vorschreiten. Der Staat ist ein Produkt der Geschichte, und er macht die Völker geschichtlich. Auch ein staatloses Volk hat ein Vaterland, aber die hohe Schule der Vaterlandsliebe sind die Taten und Schicksale, die ein Staatsvolk in seiner Geschichte niederlegt. Zum Staate gehört eine mit Macht ausgestattete Autorität, welche das Wollen konzentriert und zu Schutz und Trutz, d. i. zu Abwehr und Aktion, fähig macht. Die Autorität tritt hier um so mehr hervor, als sie nicht wie in der Familie durch andere Beziehungen gemildert erscheint; von dem Ineinandergreifen von ἄρχειν und ἄρχεσθαι, von Gebieten- und Gehorchenkönnen, hängt

---

[1]) I. Kor. 12, 4—6.

das Funktionieren des politischen Organismus ab. Der Staat bedarf aber auch der Tradition, und zwar nicht bloß in dem Sinne der Überlieferung von Regierungsmaximen und leitenden politischen Gedanken, vielmehr braucht der Staatsgedanke eine ganze Sphäre von Anschauungen, Erinnerungen, Werturteilen und eine Sprache, in der er diesen Ausdruck gibt, gerade wie er einer Sprache für seine Befehle bedarf.

Auch beim Staate ist der Zweck das treibende Moment, aber er arbeitet sich nicht so rein aus wie bei der Kirche, denn der Staat entnimmt den geistigen Inhalt, welchen er braucht, zum größten Teil dem Gemeinleben, aus welchem er erwächst, und erzeugt nur einen kleinen Teil davon selbst. Er ist zwar nicht an ein Volkstum gebunden, aber er bedarf eines solchen für die ersten Stadien seiner Entwickelung. Der Gesellschaft fügt der Staat einen neuen Stand ein, den Wehrstand; die ihm eigene Institution der Ämter, Würden, Magistrate usw. kann ebenfalls einen besonderen Stand, den Beamtenstand, begründen.

Der Staat hat die Tendenz, das Gemeinleben zu fixieren; er erhebt die Lebensordnung, welche die Sitte und das natürliche Recht geschaffen haben, zur Rechtsordnung und kodifiziert deren Bestimmungen. Die Rechtsordnung ergänzt insofern die soziale Ordnung, als sie neben deren Grundsatz: Jeder tue das Seinige, den anderen stellt: Jeder habe das Seinige, und indem sie die Rechte und Pflichten begrenzt, verhütet sie, daß die Forderung der Selbstbescheidung dem Stärkeren als Waffe gegen den Schwächeren diene. Für alle Regelung des Gemeinlebens durch den Staat muß ihm die Gerechtigkeit die Norm abgeben; sie ist die Grundlage der Reiche, und der heilige Augustinus konnte sagen, daß, wo man sich von ihr abgewandt habe, die Reiche nichts weiter seien als große Räuberhöhlen [1]).

6. Bei gesunder Entwickelung wird die Rechtsordnung von dem allgemeinen Rechtsbewußtsein getragen; zwischen sie und das Einzelleben tritt die lebendige Sitte, und ebenso nehmen soziale Gebilde verschiedener Art eine zwischen dem Staate und den Individuen vermittelnde Stellung ein, Stätten des Gemeinlebens, welche der Staat einsichtigerweise sich angliedert, ohne sie ihrer spezifischen Tätigkeit zu berauben. Die dekomponierte Gesellschaft dagegen kennt nur den Gegensatz von Staat und Individuum, und das auf ihrem Boden erwachsende Recht sucht das öffentliche und das private Gebiet ängstlich-eifersüchtig gegeneinander abzugrenzen.

Der Staat ist ein mächtiger Faktor des Lebens, er hat große Aufgaben und gewaltige Mittel, er greift tief in das Einzelleben und gestaltet weithin das Gemeinleben; nur staatenbildende Völker treten in die Weltgeschichte ein, und die politisch begabten sind die tonangebenden. So konnten ihn antike Denker als den Menschen im großen auffassen und neuere als die „Wirklichkeit der sittlichen Idee", „den Gang Gottes durch die Geschichte" (Hegel) bezeichnen, so manche Rechtsschulen zur Quelle allen Rechtes und zur höchsten Autorität

---

[1]) Aug. De civ. Dei IV, 4. Remota justitia quid sunt regna nisi magna latrocinia? quia et latrocinia quid sunt nisi parva regna?

erheben. Und doch kann die Geschichte davor warnen, im Staate den abschließenden Sozialorganismus finden zu wollen. Der antike Staat endete in dem die Völker zusammenjochenden Weltreiche, welches seine Cäsaren anbetete; erst die Kirche schuf eine Staatenfamilie, die sich bei allem Hader doch im Gottesdienste zusammenfand, und sie bietet einzig und allein die Grundlage für ein Staatengemeinwesen und eine internationale Rechtsordnung. Die Kirche unterstützt den Staat in seiner versittlichenden Wirksamkeit, aber sie hält ihm auch die Gesellschaft als sein Komplement in Erinnerung. Bleibt ihr die gebührende Stellung gewahrt, so rückt sich das Verhältnis der beiden anderen großen Verbände zurecht; die Kirche sicherte der mittelalterlichen Gesellschaft ihre Gliederung, das Prinzip des kanonischen Rechtes begegnete sich mit der germanischen Tendenz zur sozialen Gruppierung; die Verstaatlichung der Kirche dagegen leitet den Politismus ein, welchem alles Gemeinleben Staat ist.

Bei der Kirche sind Autorität und Tradition hinterlegt; die Gesellschaft kann, einem Trugbilde der Freiheit nachgehend, die Autorität von sich weisen, der Staat kann, seine Autorität überschätzend, sich über die Tradition hinwegsetzen, die Kirche hat beide gestaltende Kräfte in innerlicher Verbindung und unverlierbar; sie gibt aller Tradition die Weihe und leitet alle Autorität von ihrem letzten göttlichen Grunde ab.

§ 94.

Die sozialen Verbände als Träger des Bildungswesens.

1. Zur Charakteristik der sozialen Verbände mußten wir diejenigen ihrer Funktionen heranziehen, die einem jeden spezifisch sind, und demgemäß für die Familie die Aufgabe der Lebenserneuerung, für die Gesellschaft die der Erzeugung der zeitlichen Güter, für die Kirche die Verwaltung der außerzeitlichen, für den Staat die des Schutzes und der Rechtspflege als die wesentlichen und unterscheidenden bezeichnen. Daneben gibt es aber auch Funktionen, welche mehreren Verbänden gemeinsam sind, und andere, welche bei jedem derselben wiederkehren. So wirken Staat und Kirche zur Aufrechterhaltung der öffentlichen Sittlichkeit zusammen, Gesellschaft und Staat sind bei der Erzeugung und Bewegung der Güter tätig; alle Verbände üben gegen ihre Angehörigen eine gewisse Zucht vermöge des Zusammenhanges der Zucht mit der Autorität, und ebenso haben alle vermöge des Zusammenhanges von Tradition und Lehre eine Beziehung zur Bildungsarbeit; es gibt einen Bildungserwerb in der Familie, eine Bildungsarbeit der Gesellschaft, ein Lehrwesen der Kirche und ein vom Staate ausgestaltetes Bildungswesen. Die sozialen Verbände sind die konstituierenden Faktoren oder *Träger des Bildungswesens*, welches in seiner entwickelteren Form auf ihrem Zusammenwirken beruht, und zwar derart, daß der *sukzessive Eintritt* jener Faktoren in das Zusammenwirken zugleich die *Entwickelungsstufen des Bildungswesens* bezeichnet.

Die Aufgabe der *Familie* ist die Erneuerung des Lebens; ihr fällt das Zeugen, Ziehen, Erziehen zu; sie vermittelt dem Nachwuchse die ersten Gaben

der Gesellschaft und damit auch die Anfänge der Bildung. Was sie zu bieten hat, ist dem Umfange nach geringer als die Gaben der großen Verbände, aber sie ergänzt es durch die Gesinnung des Wohlwollens, mit dem sie die Ihrigen umfaßt, und das der feuchten Wärme gleicht, welche die Keime schwellt.

Das Morgenland bietet ansprechende Beispiele eines in der Familie geschlossenen Unterrichtes; derart war bei den Israeliten die Unterweisung im Gesetze [1]) und die von den Griechen bewunderte Lehrweise der Chaldäer, die ihre Weisheit von einem Geschlechte zum anderen überlieferten, indem der Vater den Sohn von Kindesbeinen an unterwies [2]), bei den Indern ist der Vedaunterricht noch jetzt ein familienhafter und werden die Lernenden die Hausgenossen des Lehrers, mehr Lehrlinge als Schüler [3]). Dieses Element ist neben dem ständischen das Charakteristische des orientalischen Bildungswesens, also des ältesten, das wir kennen; doch finden wir auch zu anderer Zeit eine namhafte Mitwirkung der Familie an der Bildungsarbeit. Was den alten Cato bestimmte, die Lehrschriften der Griechen zu bearbeiten und durch römische zu erweitern, war der pädagogische Hausbedarf, und auch Cicero widmete seinem Sohne die Schrift über die Pflichten; von den älteren römischen Rednern wurde gerühmt, daß sie im Schoße der Mutter die Anfänge ihrer Kunst gelernt. Nach im 18. Jahrhundert war es nicht selten, daß der Landpastor seine Söhne bis zu deren Eintritt in die Universität selbst unterrichtete; diese Erhebung des Hauses zur Schule, welche heute bei Knaben nicht mehr durchführbar ist, kann bei der Bildung der Mädchen noch geschehen. Das ganze Lehrlingswesen ist ursprünglich familienhaft, da der Lehrling zugleich Hausgenosse des Meisters ist; in den Fertigkeiten des Landbaues unterweisen noch überall die Eltern ihre eigenen Kinder.

Wo die Schule die Bildung übernimmt, bleibt doch der Familie eine wichtige Aufgabe; nicht nur hat sie das pädagogische Element und die sittlich-religiöse Gestaltung des Inneren zu vertreten, auch die übrigen Aufgaben der Bildung vermag sie in kaum ersetzbarer Weise zu fördern. Sie kann den spontanen Regungen des Wissens- und Darstellungstriebes am besten entgegenkommen; so häufig finden wir in Biographien die Angabe, wie Erzählungen der Eltern, Bilder des Wohnzimmers, die väterliche Bibliothek die ersten und nachhaltigsten Anregungen des Talentes bildeten. Die Familie ist die natürliche Vertreterin des intellektuell-ästhetischen Momentes; die harmonische Gestaltung des Inneren, der Einklang der Interessen, der Ausgleich der individuellen Begabung und der vielseitigen Anregungen werden vorzugsweise in ihr vollzogen, da die Schule der Individualität nicht genug Spielraum gibt, der gesellschaftliche Verkehr dagegen dieselbe als schon fertig voraussetzt. Das Leben in einer gebildeten Familie ist durch keine andere Veranstaltung zu ersetzen; sie gewährt dem, was die Schule bietet, erst Resonanz und ermöglicht die freie Weiterführung empfangener Impulse; sie weckt selbst Interessen und regt Fragen an, die dann dem Unterrichte entgegenkommen, Leistungen, welche keine geringere Bedeutung haben als die Kontrolle des Fleißes, welche die Schule mit Recht in erster

[1]) Oben § 7, 1. — [2]) § 6, 1. — [3]) § 4, 4.

Linie vom Hause fordert. Wenn die Schule durch Überbürdung mit Lektionen und Aufgaben die Stunden des Verkehrs der Lernenden in der Familie beschränkt, wirkt sie der Bildung abträglich und gleicht einem, der an einer Wasserleitung baut und dabei lebendige Quellen verschüttet.

2. Die Bildungsarbeit der Familie und der Gesellschaft verschränken sich vielfach ineinander; häuslicher Unterricht ist, wenn er von einem Berufslehrer erteilt wird, schon eine gesellschaftliche Funktion, das Lehrlingswesen hat das Haus zur Stätte, aber als Institution ist es sozialer Natur. Die Gesellschaft erzeugt ein ständisches Lehrwesen und einen lehrenden Stand, einen Lehrstand im eigentlichen Sinne, und stellt damit die Bildungsarbeit in das Gemeinleben hinein, dessen Güter sie zugleich erschließt. Das Bildungswesen des Altertums ist wesentlich gesellschaftlich, und erst das römische zeigt die Anfänge staatlicher Mitwirkung. Bei den Kastenvölkern wird Wissenschaft, Kunst und Gewerbe streng innerhalb der sozialen Abteilungen überliefert, nicht selten zugleich mit Beschränkung auf bestimmte Familien [1]). Bei den klassischen Völkern ist die Bildung ständisch, insofern sie dem Stande der Freien vorbehalten ist. Anfänge eines Lehrlingswesens für die gewerblichen Berufsarten sind bei den Römern vorhanden, bei denen die collegia eine Art Zünfte repräsentierten und auch für den Nachwuchs des Gewerbes sorgten. Bei den Alten entwickelt sich ein Lehrstand, der zunächst nur den Elementarunterricht berufsmäßig erteilt, während die Einführung in die Wissenschaft den Forschern verbleibt, denen ein Lehren gegen Entgelt unwürdig erscheint. Die Philosophenschulen geben keine Berufsbildung, aber gehen aus sozialen Kreisen hervor und wachen eifersüchtig über ihre Unabhängigkeit von der Staatsgewalt [2]); erst in der Zeit nach Alexander werden forschende und lehrende Gelehrtenkreise von den Fürsten versammelt. Die Blütezeit des sozialen Lehrwesens ist das christliche Mittelalter, in welchem sich die geistliche und unter Mitwirkung der Kirche die ritterliche, die gewerbliche und die fachgelehrte Bildung eigentümliche Formen geben. Derart sind das Lehrlingswesen der Zünfte und die Stadtschulen (scholae senatoriae); bedeutsamer aber und die wichtigste Schöpfung dieser Periode sind die Universitäten, welche alle sozialen Elemente in sich fassen, indem sie ursprünglich als gelehrte Berufsschulen auftreten, sich durch ihre theologischen Fakultäten mit der Kirche verknüpfen, dem Rittertum einen Gelehrtenadel an die Seite setzen und in ihrer Genossenschaftsverfassung die Zünfte des Bürgerstandes nachbilden [3]). Bei ihnen erscheint der Lehrstand das erstemal als ein privilegierter und autonomer, insofern auch organisierter, als das Generalstudium mit niederen Anstalten in Verbindung stand und dadurch die lehrende Genossenschaft zu einer abgestuften und vielgliedrigen wurde [4]).

[1]) Oben § 5, 4. — [2]) § 11, 2. — [3]) Oben § 18, 7. — [4]) Auf den Ursprung der Universitäten ist durch die gelehrten Untersuchungen Denifles, „Die Universitäten des Mittelalters", Bd. I, 1885, ein neues Licht gefallen; es wäre danach der überwiegend größte Teil derselben Neuschöpfungen und nur wenige im Anschluß an ältere Schulen entstanden (das. S. 728). Von 44 Universitäten, welche bis 1400 ins Leben traten, sind 9 spontanen Ursprungs ohne Stiftungsbriefe, 16 fußen auf päpstlichen Stiftungsbriefen, 10 auf kaiserlichen oder sonst landesherrlichen und 9 auf Stiftungsbriefen der geistlichen und weltlichen Autorität zugleich.

Wie das familienhafte, so hat auch das gesellschaftliche Element des Bildungswesens Anspruch, erhalten zu bleiben, auch wenn die höheren sozialen Faktoren in Wirksamkeit getreten sind. Gleich jenem wirkt es individualisierend auf die Bildungsarbeit; eine Schule, die ihre Schüler aus allen Ständen empfängt und verschiedenen Berufszweigen entgegenführen soll, entbehrt wesentlicher Mittel, die einer Anstalt mit sozial-homogenen Schülern zugute kommen, bei welchen der gleiche soziale Gesichtskreis und verwandte Interessen für die Zukunft dem Unterrichte feste Anknüpfungspunkte gewähren. Die Beziehung des Lernens auf die Berufstätigkeit ist nicht notwendig banausisch, sondern wirkt als Ferment sammelnd und anspornend auf das Bildungsstreben [1]). Auch das Bildungswesen im ganzen kann durch die Verbindung mit der Gesellschaft schätzbare Anregungen erhalten; es ist ihm dienlich, mit der Breite des Lebens in Berührung zu bleiben, vorausgesetzt, daß es durch feste, konstitutive Prinzipien vor einseitiger Lösung der Gleichung von Schule und Leben bewahrt ist. Auch die ständische Gestaltung des Lehrberufes ist von Vorteil, und sie ist da anzustreben, wo die Verschiedenheit der Kategorien von Schulen statt eines Lehrstandes deren mehrere hervorgebracht hat.

3. Dem gesellschaftlichen Bildungswesen tritt das Lehrwesen der Kirche zur Seite [2]). Es hat sein Analogon in dem priesterlichen Lehrbetrieb der orientalischen Völker. Aus jedem Glaubenskreise erwächst eine priesterliche Weisheit und aus dieser ein hoch gehaltenes Lehrgut, das wieder ein Lehrwesen erzeugt, welches seiner Erhaltung und Überlieferung dient und ständischen Charakter hat; bei den natürlichen Religionen verschmilzt dieses aber untrennbar mit anderen Elementen sozialer, nationaler, lokaler Natur. Die Kirche dagegen, die Heilstatsachen und die Offenbarungswahrheiten ergreifend und hegend, vermag jene herabziehenden Elemente fernzuhalten; sie nimmt ihren Standort außerhalb der Gesellschaft, ein eigenes Gemeinleben und eine besondere Ordnung erzeugend, welche das Gemeinleben der Menschheit und die höhere Ordnung der Dinge abbilden. Die Kirche hebt an mit einer Aufgabe, ihr Wesen ist ein Gedanke, ein Zweck, ein Amt, und so bildet auch für ihre lehrende Tätigkeit ihr Lehramt den Ausgangspunkt, welches neben dem priesterlichen Amte der Verwaltung der Heilsmittel und dem Hirtenamte, der Leitung ihrer Angehörigen, den Umkreis ihrer Funktionen ausmacht. Dieses Lehramt weist sie auf die christliche Unterweisung von jung und alt hin, zugleich auf Mission, Propaganda, Predigt, Schulunterricht, Kinderlehre, also auf eine universelle Lehrtätigkeit, wie sie den vorchristlichen Völkern völlig fremd war. Dadurch gewinnt auch die priesterliche Bildung im Christentum einen anderen Charakter als bei den Kastenvölkern; im Priester ist zugleich der Lehrer heranzubilden, und die älteste christliche Lehranstalt führt den Namen Katechetenschule, ist also ebensowohl Lehrerbildungsanstalt als theologische Gelehrtenschule. Auch die Gestaltung des Lehrgutes geht in eigentümlicher Weise vor sich, beruhend auf der Verbindung des tätigen und beschaulichen Lebens. Während bei den

---

[1]) Oben § 32, 2 und § 36, 2. — [2]) Vgl. zu dem Folgenden Geschichte des Idealismus II, § 51 und 52.

Priestervölkern entweder die Beschauung wenig entwickelt ist oder, wie bei den Indern, sich dem aktiven religiösen Leben völlig abkehrt, so daß die Kontemplation das Ende des Veda ist [1]), wirken im Christentum beide Elemente zusammen, verteilt an den Seelsorgeklerus und die Religiosen; in der Stille der Klöster gestaltete sich die christliche Wissenschaft und Kunst, bildete sich das Lehrgut, fixierten sich die Unterrichtstraditionen.

Das christliche Lehrwesen stellt einen Organismus für sich dar und ist auf die weltliche Bildungsarbeit nicht angewiesen; vielmehr zieht es, wie die Geschichte des Bildungswesens zeigt, diese in sich hinein und gibt ihr konstitutive Elemente. Es sind sozusagen zwei Eckſteine, welche die Kirche in dem Bau des europäischen Bildungswesens gelegt hat: die theologische Bildungsanstalt und die Pfarrschule: an jener hat der gelehrte Unterricht seinen Stützpunkt gefunden, diese ist die Basis des Volksschulwesens geworden. Die Mitte zwischen diesen Endpunkten haben säkulare Gestaltungen ausgefüllt; aber auch daran hat die Kirche mitgewirkt; sie hat einerseits die Ausfüllung des Grundrisses ermöglicht durch das homogene Geistesleben, welches sie mit sich brachte und das die Mannigfaltigkeit des Gemeinlebens entbinden konnte, ohne es zur Zerfahrenheit auswachsen zu lassen, und sie hat andererseits den Gestaltungen des sozialen Lehrwesens zum Anhalte und Vorbilde gedient: die Universitäten schlossen sich erst ab durch Aufnahme des theologischen und des damit traditionell verknüpften artistischen Unterrichtes, ihre Fakultäten entlehnten den Klöstern den Namen der ordines und der decani und das konviktorische Leben der Lehrer und Scholaren; die Anfänge der Gymnasien gehen auf die vorzugsweise von Klöstern gestifteten Kollegien zurück [2]). Auch der Lehrstand ist in der Kirche bewurzelt, insofern sie zuerst auf Lehrerbildung Bedacht nahm, aber auch insofern, als sie fester begründete und umfangreichere Schulen schuf, als sie das Altertum besessen, und damit größere Lehrkörper ins Leben rief, die eine wesentliche Voraussetzung des Standesbewußtseins bilden. Mit der Tendenz auf das Ganze verbindet aber die Kirche zugleich die Obsorge für das Individuum und ist darin der Familie verwandt, mit deren Namen sie sich auch gern bezeichnet. Die Familie kennt aber nur die Sorge für das Einzelwohl und bedarf darum der Ergänzung durch den Staat, der das Gemeinwohl vertritt, in der Seelsorge der Kirche durchdringen sich das spezielle Interesse und das am Ganzen und Allgemeinen, und das Einzelne wird gesucht als Glied des unsichtbaren Leibes, den die Gesamtheit bildet [3]).

4. Die Bildungsarbeit der Gesellschaft ist mannigfaltig, aber von Sonderinteressen geleitet und darum in ihren Gestaltungen ohne rechte Einheit; das Lehrwesen der Kirche ist in sich geschlossen und vertritt allgemeine Interessen, aber nur soweit diese mit dem ihr eigenen Inhalte, der Heilslehre, in Verbindung stehen; die Aufgabe des Staates und der in ihm aufgenommenen Gemeinwesen ist es, die Bildungsarbeit nach Maßgabe der allgemeinen Interessen nach den verschiedenen Richtungen des Gemeinlebens hin zu regulieren.

---

[1]) Oben § 4, 5. — [2]) § 18, 8. — [3]) Einl. II, 8.

In der Geschichte des Bildungswesens erscheint der Staat anfangs nur fördernd und weiterführend, was er von Veranstaltungen der Bildung vorfindet. Die römischen Kaiser verliehen den Lehrern das Bürgerrecht und andere Privilegien, setzten Staatsbesoldungen für das Lehramt aus, regulierten die Verbreitung der Schulen [1]), die christlichen Fürsten des Mittelalters unterstützten die Kirche in der Errichtung von Kathedral- und Pfarrschulen und privilegierten die Universitäten; die Schulordnungen des 16. Jahrhunderts halten sich ebenfalls innerhalb des kirchlichen Lehrwesens. Ein weiterer Schritt ist der, daß der Staat selbst Lehranstalten errichtet, welche sich aber dem Typus der gesellschaftlichen oder der kirchlichen anschließen, so sind die Kaiserschulen des alten Roms Nachbildungen der Rhetoren- und zum Teil der Philosophenschulen; die Hofschulen des Mittelalters lehnen sich in der Einrichtung an die Kloster- und Domschulen an, die Universitäten fürstlicher Gründung eignen sich die Verfassung der aus Lehrer- und Schülerkreisen entstandenen Generalstudien an, die staatlichen und städtischen Schulgründungen des 16. und 17. Jahrhunderts gehen von keinem eigenen Prinzip aus, sondern variieren nur die Formen, welche die humanistische Pädagogik hervorgebracht hatte.

Erst im 18. Jahrhundert tritt die Staatsgewalt mit besonderen Maximen und Gesichtspunkten an das Bildungswesen heran. Die Volksbildung wird vom national-ökonomischen Gesichtspunkte aus in Angriff genommen, um erhöhte Leistungsfähigkeit und bürgerliche Brauchbarkeit zu erzielen [2]), eine beschränkte Auffassung, welche aber später durch Heranziehung von patriotisch-nationalen Motiven berichtigt wurde [3]). Damit wurde der Grund zu dem Volksschulsystem gelegt, welches zwar an die Pfarrschule anschließt, aber doch eine Neubildung heißen kann, insofern es die Aufstellung eines einheitlichen Lehrinhaltes mit sich brachte und eine besondere Richtung der Pädagogik anbahnte. Bei dieser Schöpfung trat der Staat als Verweser allgemeiner Interessen auf und stellte, die gesellschaftliche Bildungsarbeit ergänzend, Einrichtungen her, welche das Sonderinteresse, zumal der ländlichen Bevölkerung, nicht ins Leben gerufen hätte. Auch in den gouvernementalen Lehrverfassungen für die höheren Schulen, welche zu Anfang dieses Jahrhunderts auftreten, erscheint das allgemeine Interesse insofern dankenswert gewahrt, als die klassischen Studien erhalten bleiben, entgegen der Strömung, welche sich in der Gesellschaft gegen sie geltend gemacht hatte. In der Erhaltung der Güter der Bildung, für welche hierbei der Staat eintritt, lag ein noch größeres Verdienst als in den Neubildungen auf technischem und wirtschaftlichem Gebiete, welche er in derselben Periode vornahm [4]).

Die eigentlich regulierende Tätigkeit des Staates wird hervorgerufen durch die verschiedenen Rechtsverhältnisse, welche die Bildungsarbeit mit sich bringt. Sie beruhen auf einem Zusammenwirken von sozialen Faktoren, welches bei größerer Komplikation rechtlicher Regelung bedarf, so das Schulpatronatsverhältnis, die Mitwirkung der Gemeinden an den Schullasten, die Festsetzung der Schulaufsicht, Bestimmung des Verhältnisses von öffentlichem und privatem

[1]) Oben § 14, 3. — [2]) § 27, 4. — [3]) § 30, 1. — [4]) § 27, 6.

Unterricht und von ebensolchen Schulen u. a. Andere Rechtsverhältnisse betreffen das Lehrpersonal: Vorbildung, Prüfung, Anstellung, Kontrolle, Disziplin, Ruhestand der Lehrer verlangen eine durchgehende Regelung, welche dem Staate zufällt.

Ein drittes Gebiet, welches der rechtlichen Regelung durch den Staat bedarf, ist das Prüfungs- und Berechtigungswesen. Bei einem rein gesellschaftlichen Bildungswesen hat jeder Beruf seinen besonderen Zugang und wird durch Prüfung erschlossen, für die der Beruf selbst den Inhalt abgibt; Lehranstalten allgemeiner Bildung dagegen führen nicht einem bestimmten Berufe entgegen, sondern erheben auf ein Niveau intellektueller Befähigung; beide Arten des Bildungserwerbes sind einander abgekehrt, und damit ist die Orientierung über die Bildungswege erschwert. Der Staat leistet dadurch Abhilfe, daß er die Lehrziele der Bildungsanstalten normiert und darauf Prüfungsvorschriften begründet und zugleich an bestandene Prüfungen gewisse soziale Berechtigungen knüpft. Damit wird ein Schema der Bildungswege gewonnen, welches dem einzelnen die Berufswahl erleichtert und zugleich den Berufskreisen einen homogenen Nachwuchs verschafft; freilich liegt auch der Nachteil nahe, daß durch diese äußerliche Bewertung der Früchte der Bildung im Bildungserwerbe die mittelbaren Interessen, die Rücksicht auf Fortkommen und Unterkommen, eine unerwünschte Verstärkung erhalten.

Die vielfältigen Verdienste des modernen Staates um das Bildungswesen dürfen aber nicht zu dessen Überschätzung führen. Die Schulen sind nicht Einrichtungen des Staates und die Bildungsarbeit ist nicht von ihm in Gang gesetzt; er hat diese und jene vorgefunden und fortgeführt. Der Staat ist nicht der Bildner des Volkes, sondern, wenn er seine Aufgabe recht erfaßt, nur der Verwalter des dem Volke gehörigen Bildungskapitales [1]).

§ 95.

Die sozialen Verbände als Beziehungspunkte der Bildungsarbeit.

1. An der Herstellung des Bildungswesens wirken, wie die vorausgegangene Darstellung zeigt, alle sozialen Verbände mit, es gehört keinem derselben ausschließlich an und erscheint insofern jenen nicht unter-, sondern nebengeordnet. Auch in seinem Wirkungskreise zeigt es eine ähnliche weite Erstreckung, wie sie den großen Verbänden zukommt; durch die Mannigfaltigkeit und Verbreitung seiner Anstalten und vermöge der flüssigen Natur des freien Bildungserwerbes zieht es alle heran und erhält sie wenigstens in gewissem Grade dauernd in seiner Sphäre. Durch diesen universalen Zug erscheint es dem Staate und der Kirche, welche sich an die Gesamtheit richten und den ganzen Menschen fordern, verwandter als irgend einer auf spezielle Zwecke gerichteten Institution des Sozialkörpers, wie etwa das Justizwesen, das Heerwesen u. a. Darum ist es nicht ungewöhnlich, Staat, Kirche und Schule oder Gemeinwesen, Religion und Bildung in eine Linie zu stellen. Wir tun dies, wenn wir neben den

---

[1]) Oben § 28, 3.

Römern und Israeliten die Griechen als die Lehrer und geistigen Vorfahren der europäischen Nationen bezeichnen; im Mittelalter war es ein gangbares Wort, Italien habe den Stuhl Petri, Deutschland den Kaiserthron, Frankreich den Lehrstuhl, wobei die Pariser Universität vorschwebte. Auch Philosophen haben die Parallelsetzung von Staat, Kirche und Schule, letzteres Wort im Sinne aller dem Geistesleben dienenden Anstalten gefaßt, vorgenommen; so Schleiermacher, welcher die Schule, umfassend die Schule im eigentlichen Sinne, die Universität und die Akademie der Wissenschaften, als einen dritten ethischen Organismus neben der Rechtsgemeinschaft und der religiösen Gemeinschaft bezeichnet [1]). Mit tendenziöser, gegen die Kirche gerichteter Wendung bezeichnet man wohl Staat, Kirche und Schule als die drei Anstalten, die der Erziehung der Menschheit zu dienen haben, daher nicht umgekehrt die Erziehung der Kirche dienen, die Schule von der Kirche abhängen dürfe. Die letztere Auffassung ist leicht als haltlos zu erkennen: sie beruht auf einer quaternio terminorum, denn der Begriff Erziehung wird in verschiedenem Sinne verwendet, einmal im Sinne sittlicher Vervollkommnung, das andere Mal im Sinne von Jugendbildung; jener zu dienen gehört freilich zur Mission der Kirche, die Jugendbildung aber hat sie mit zu bestimmen, gerade weil sie jener dienen soll, und in dem Berufe der Versittlichung der Menschen liegt das Recht, auf die Jugend zu wirken, eingeschlossen.

Aber die Nebeneinanderstellung von Staat, Kirche und Schule ist überhaupt nicht durchführbar, da sie die letztere über ihre Sphäre hinaushebt. Wenn man von einem Berufe des Staates, der Kirche, der Schule spricht, so ist das Wort jedesmal in einer anderen Bedeutung gebraucht. Der Staat hat einen Beruf im Sinne von potestas, befugter Gewalt, die Kirche hat einen Beruf im ursprünglichen Sinne des Wortes, im Sinne der κλῆσις, vocatio, der göttlichen Berufung [2]), und beide sind vermöge ihres Berufes Träger der Autorität. Die Schule dagegen hat nichts Analoges, ihr Beruf ist, der geistigen Güterbewegung und damit der intellektuellen Erneuerung des Sozialkörpers zu dienen, aber weder die Erzeugung noch die Verwaltung dieser Güter liegt ihr ob; ihre Autorität ist auf ihre Organe und auf die Lernenden beschränkt und von der kirchlichen und staatlichen Autorität abgeleitet. Insofern ist sie trotz ihrer universalen Ausdehnung doch einer Reihe von anderen Organen des Sozialkörpers gleichzusetzen: dem Organe der materiellen Gütererzeugung, d. i. dem Gewerbewesen, dem Organe der materiellen Güterbewegung, d. i. dem Finanz- und Verkehrswesen, dem Organe des Kollektivwillens, d. i. dem Verwaltungsapparate, dem Organe des Schutzes der Persönlichkeit und der Güter, d. i. dem Justizwesen, und dem Schutzorgane des Sozialkörpers gegen äußere und innere Gefahren, d. i. dem Heerwesen.

2. Die Aufgabe des Bildungswesens, die geistigen Güter zu verzweigen, ist schon Gegenstand der Darlegung gewesen (§ 92), an dieser Stelle ist die früher nur berührte Mitwirkung des Bildungswesens an dem Erneuerungsprozesse des Sozialkörpers ins Auge zu fassen. Dieser Prozeß beruht

---

[1]) Oben, Einl. IV, 3. — [2]) § 37, 2.

darauf, daß bei dem sozialen Organismus wie bei dem animalischen ein stetes Gehen und Kommen der konstituierenden Elemente stattfindet, wie ein solches Geburt und Tod darstellen. Es ist in erster Linie eine physische Erneuerung, an welche die geistige erst sich anschließt; das Zeugen führt den die Gesellschaft erneuernden Nachwuchs ins Leben ein, und das Aufziehen erhält ihm das Leben, ehe mit dem Erziehen die ethische Assimilation desselben eintreten kann. Zeugen, Ziehen und Erziehen fällt der Familie zu, welche auch für die intellektuelle Assimilation der Jugend den Grund legt, auf welchem die Schule fortarbeitet[1]). Die Schule assimiliert die Jugend zunächst dem Gemeinleben überhaupt ohne ein ausgesprochenes berufliches Ziel; von ihr erfolgt entweder unmittelbar der Eintritt in den Beruf, und an Stelle des Lernens tritt das Einüben auf dem Boden der Ausübung, oder es wird dieser Übergang durch Berufsschulen, in welchen der Übergang kollektiv, aber das Ziel spezialisiert ist, vermittelt.

Die Erneuerung des Sozialkörpers gestaltet sich in den Gesellschaftsgruppen verschieden, je nachdem die Berufsarten, die ihnen zugehören, mehr oder weniger ein geregeltes Lernen und Üben erforderlich machen. Der Nachwuchs des ackerbauenden Standes findet den Weg zu seinem Berufe bloß durch die Teilnahme an dessen Arbeiten; auch beim Gewerbestande muß das Anlernen an der Stätte der Arbeit stattfinden, aber es ist eine einigermaßen geregelte Lehrzeit durchzumachen, welche wieder die allgemeinen Fertigkeiten voraussetzt, die der Schulunterricht gewährt; die Anwendung der Wissenschaft auf die Gewerbe hat zudem Spezialschulen ins Leben gerufen, so daß hier der Nachwuchs des Standes die Volksschule, die Lehrlingszeit und zum Teil die Gewerbeschule zu durchlaufen hat. Die technischen Berufsarten, wie sie teils dem Wehrstande, teils dem Nährstande angehören und zu denen sich auch die des Handelsstandes stellen, setzen außer der beruflichen Einübung auch Berufsstudien voraus, welche wieder auf einer breiteren Grundlage der Schulbildung ruhen müssen; hier sind die Stufen: allgemeine Vorbildung, Fachunterricht, fachliche Übung, Acceß zur Praxis. Bei den Berufsarten des Lehr- und Beamtenstandes bilden die Elemente der Wissenschaft den Ausgangspunkt, von ihnen aber soll der Weg nicht bloß durch die angewandte, sondern zugleich durch die reine Wissenschaft genommen werden, woran sich der Acceß zur Praxis anschließt. Die Bildung, welche die Universität, die Anstalt der reinen und angewandten Wissenschaften, gewährt, ist darum und insoweit eine höhere als die technische, weil sie, wenn auch nur zeitweilig, aus der Sphäre der dienenden Wissenschaft herausführt in die der freien und das mittelbare Interesse mit dem unmittelbaren vertauschen, also die eigentliche, rechte Geistesarbeit kosten läßt.

Es ist anziehend, sich mit Hilfe der Mittel, welche die Moralstatistik an die Hand gibt, den Prozeß der Erneuerung des Sozialkörpers vorstellig zu machen, wenngleich jene Mittel nicht eben weit reichen, da die Statistik den einschlägigen Gesichtspunkt bisher wenig beachtet haben[2]). Die sogenannten Absterbeordnungen geben ein Mittel an die Hand, den numerischen Bestand einer Altersklasse, d. i. derjenigen Individuen, welche gleichzeitig zur Welt ge-

---

[1]) Oben Einl. I, 3 f. — [2]) Einl. II, 8.

kommen sind, zu verfolgen. Die Zahl derselben schmilzt innerhalb des ersten Lebensjahres auf $^3/_4$ zusammen, sinkt beim männlichen Geschlechte um das 14., beim weiblichen um das 20. Lebensjahr auf die Hälfte herab, erreicht um das 60. Jahr $^1/_4$ des anfänglichen Bestandes und beträgt nach 90 Jahren nur etwa $^1/_{200}$ desselben. Dieses Verhältnis kann durch eine Zeichnung veranschaulicht werden, welche etwa einem von breiter Basis aus spitz zulaufenden Stamme ohne Äste, oder einer Glocke mit stark vorspringendem Rande gleicht; sie entsteht, wenn auf einer horizontalen Achse eine die Zahl der Individuen darstellende Größe, auf der einen Seite für das männliche, auf der anderen für das weibliche Geschlecht, und auf der zugehörigen vertikalen Achse die Jahre eingetragen werden. In diese Figur ist nun das Schema zur Veranschaulichung der sozialen Ansicht der Bildungswege einzuzeichnen. Die Jahre der schulfähigen Kindheit stellen sich alsdann als ein durchgehender horizontaler Streifen dar, in dem nur die Prozente der ohne Schulunterricht bleibenden Kinder abzutrennen und die der häuslich unterrichteten zu markieren sind; in der Zone, welche die Jahre vor der Mündigkeit anzeigt, müssen die Prozente der in höhere Schulen eingetretenen Individuen bezeichnet werden. In der nächst höheren Zone der ersten Mündigkeit ist nunmehr die Scheidung der Lebenswege auszudrücken; für die überwiegende Mehrzahl der Gleichalterigen ist die Lehrzeit vorüber, sie tritt in das Leben ein, und ihr muß die Ausübung die Einübung ersetzen, ein zweiter Teil geht der Lehrlingszeit entgegen, der kleinste Teil verbleibt in den mittleren Schulen: Gymnasium, Realschule, höhere Mädchenschule. Diese entlassen aus jedem Jahrgange einen Teil ihrer Schüler, während der andere die Kurse vollendet. Nun treten abermals Scheidungen ein, die einen wenden sich den praktischen Berufsarten zu, die anderen suchen den Abschluß ihrer Bildung auf den Hochschulen, um dann den Acceß zu den ins Auge gefaßten Berufsarten zu machen. Es ist nicht schwer, ungefähre numerische Daten der Veranschaulichung zugrunde zu legen; um genaue zu erhalten, müßte der hier verfolgte Gesichtspunkt schon bei der Gewinnung des statistischen Materials eingehalten werden, was bei dem Interesse des Gegenstandes wohl lohnte.

3. So gewiß Erziehung und Bildung an der Erneuerung des Sozialkörpers durch Assimilation des Nachwuchses mitzuwirken haben, so wenig wird sich der Menschenfreund und Jugendfreund mit dieser Aufgabe befriedigt erklären, von dem Streben geleitet, daß die Jungen nicht bloß so werden sollen wie die Alten, sondern b e s s e r, und daß die Gesellschaft nicht nur auf ihrem Stande erhalten, sondern einem h ö h e r e n zugeführt werden müsse. Hier liegt die Gefahr der Verstiegenheit und törichten Weltverbesserei, an welchen Klippen manches pädagogische System gescheitert ist, dessen Trümmer zur Besonnenheit mahnen können, die Gefahr, die Pflichtaufgabe der Erziehung und Bildung zu unterschätzen, vermöge deren sie haftbar ist für das Gut und Erbe der Vorfahren, welches sie nicht an luftige Unternehmungen setzen darf [1]). Aber richtig verstanden ist die zugrunde liegende Tendenz doch berechtigt und mit jener

---

[1]) Oben Einl. II, 2; III, 2; § 34, 2 und 3; § 50, 5.

Pflichtaufgabe vereinbar, und es gilt der Ausspruch F. A. Wolfs: „Alles, was für die Zeit erzogen wird, wird schlechter als die Zeit.“ Erziehung und Bildung sollen mitwirken, daß es in der Welt besser werde, und sie werden dies um so sicherer leisten, wenn sie die wahren bleibenden Lebensgüter mit pietätsvollem Sinne erhalten und die überkommenen Segenskräfte zu immer vollerer Wirkung bringen. Insbesondere ist es das Gefüge der Gesellschaft, also des Inbegriffs der gütererzeugenden Verbände, auf welches die richtig organisierte geistige Güterbewegung rektifizierend und selbst aufbauend einwirken kann.

So betrachtete Platon das Bildungswesen als den Hebel, mit welchem die zu zerfallen drohende attische Gesellschaft wieder zurecht gebracht werden könne, und er fixierte einen außerzeitlichen Beziehungspunkt für alle Bildungsarbeit, ein *μέγιστον μάθημα*, ein höchstes Lehrgut, zu welchem die Stufen des Unterrichts hinaufzuführen haben [1]; in ihm sollte die Gesinnung bewurzelt sein, daß jeder das Seine tue und sich damit dem Ganzen angliedere, dessen Seele die Gerechtigkeit ist. Im Grunde hat damit der große Denker den Weg gezeigt, auf den wir uns noch heute gewiesen sehen, wenn wir uns fragen, was durch die Jugendbildung geschehen könne, um der Dekomposition der Gesellschaft zu wehren. Die moderne Anschauung faßt allerdings die Sache vom anderen Ende, vom Hinwirken auf berufliche Tüchtigkeit, allein ein verständnisvolles Verfolgen dieses Weges führt auch auf den idealen Gesichtspunkt. Sich auf seinen Beruf verstehen, ist eine Bedingung befriedigter sozialer Betätigung, doch nicht die einzige: eine zweite liegt in der Selbstbescheidung, und diese wird nicht gewonnen ohne Verständnis für die immateriellen Güter. Dem Streben nach den materiellen Gütern haftet notwendig ein egoistischer Zug an; wenn sie den Gesichtskreis ganz erfüllen, so greift ein Hasten und Jagen nach Besitz, ein unbefriedigter Drang Platz, der in der beruflichen Fertigkeit lediglich seine Mittel, nicht aber sein Korrektiv findet und früher oder später zur Zersetzung und zum Klassenhasse führt. Nur wenn ein höherer Beziehungspunkt in das Bewußtsein hineingestellt wird, kann dieser zersetzenden Tendenz gesteuert werden. Allein wenn es zwar ideelle, aber wieder nur zeitliche Güter sind, welche der Übermacht der materiellen Interessen entgegengestellt werden, dann ist die Gesellschaft immer noch labil; so können Nationalbewußtsein und Patriotismus die Jagd nach dem Besitz wohl einigermaßen eindämmen, indem sie in den Pendelschlag des Begehrens und Genießens, Genießens und Begehrens eine Abwechselung bringen; allein sie sind selbst der Verunreinigung ausgesetzt, werden Quelle von Begierden und Hoffart, wenn sie nicht wieder an den spirituellen Gütern und ihrer pietätsvollen, selbstlosen Pflege und Überlieferung ein endgültiges Korrektiv finden. So ist es doch wieder ein *μέγιστον μάθημα*, das unum necessarium, bei dem die Betrachtung anlangt. Das Bildungswesen ist imstande, der Dekomposition der Gesellschaft zu wehren und positiv an ihrer Wiederherstellung mitzuarbeiten, wenn es in der Religion fundiert ist, wenn es etwas von der Pietät der religiösen Tradition auf die Überlieferung allen Lehrgutes überträgt, wenn es an überkommenen charaktervollen und darum

[1]) Oben § 65, 1.

charakterbildenden, als Gut und Erbe der Nachkommenschaft zu sichernden Lehranstalten seinen Kern hat und erst auf solchen Grundlagen berufliche Tüchtigkeit erzielt [1]).

§ 96.

Der Organismus des Bildungswesens.

1. Soll das Bildungswesen einen Stützpunkt für die Reorganisation der Gesellschaft abgeben, so muß es selbst organisch sein, und die Bedingungen seiner organischen Gestaltung sind nunmehr ins Auge zu fassen. Von den Gestaltungen, welche die einzelnen Sozialverbände mit sich bringen, konnten wir nur das Lehrwesen der Kirche als organisch, d. i. lediglich aus dem Prinzip oder treibenden Gedanken entsprungen, bezeichnen; dieses aber stellt nur einen Zweig des ganzen Bildungswesens dar, welches neben ihm die sozialen und staatlichen Gestaltungen in sich faßt. So erscheint das Ganze zunächst nur als ein Aggregat, dessen Elemente verschiedenen Kräften entstammen und zum Teil in verschiedenen Perioden hinzugekommen sind, also als ein Ergebnis geschichtlicher Anlagerung, das man eher ein mechanisches als ein organisches Produkt nennen könnte. Dieser Charakter tritt am deutlichsten hervor in Ländern, wo sich der Staat des Einflusses auf das Bildungswesen am längsten enthalten hat, wie dies z. B. in England der Fall ist. Es könnte fraglich sein, ob man überhaupt von einem englischen Bildungswesen reden könne, da vielmehr nur ein disparates und unorganisiertes Material für ein solches vorhanden ist. Neben den beiden alten Universitäten, welche, abgesehen von dem Glaubenswechsel, ihre mittelalterliche Verfassung, eigentümlich entwickelt, festgehalten haben, stehen Hochschulen ganz jungen Datums von ganz anderer Tendenz und Verfassung; das gleiche wiederholt sich bei den mittleren Schulen, welche in die an Zahl und Charakter ungleichen Gruppen der alten, aus dem 14. und 15. Jahrhundert stammenden Lateinschulen und der nachgewachsenen Anstalten von modernem Zuschnitte zerfallen; dem niederen Unterrichte dienen teils private Elementarschulen, teils von Assoziationen errichtete Armenschulen, teils von Konfessionsgenossen erhaltene Anstalten, und erst in letzter Zeit hat die Regierung einige konformierende Bestimmungen über den Vulgärunterricht erlassen. In den übrigen europäischen Kulturstaaten ist mehr für die Angleichung und Verbindung der verschiedenen Gebiete der Bildungsarbeit getan, allein damit doch noch lange nicht die Aufgabe ihrer organischen Gestaltung gelöst.

2. Was der Staat leistet, wenn er die Rechtsverhältnisse der Anstalten regelt, sie in Verbindung untereinander setzt, Ergänzungen und gleichmäßige Verteilung vornimmt, ist erst die Herstellung eines Systems, und damit ist zunächst nur ein formeller Fortschritt gegeben. Wenn bei dieser Systematisierung falsche Prinzipien walten, wenn der Uniformierung lebensvolle Gestaltungen

[1]) Vgl. des Verfassers Vortrag in der Gehe-Stiftung: Die soziale Aufgabe der höheren Schulen, Braunschweig 1891, Friedr. Vieweg & Sohn. Abgedruckt in „Aus Hörsaal und Schulstube“, S. 277—289.

geopfert werden, wenn dem Doktrinarismus zu Gefallen triebkräftige Faktoren ungenutzt bleiben, wenn etwa gar ein omnipotenter Staat ältere Rechte verkürzt und Autoritäten anderer Ordnung verkennt, dann ist der unfertige Zustand, den das Bildungswesen als Aggregat zeigt, dem auf verfehlter Grundlage fertig gemachten Systeme vorzuziehen, weil der erstere wenigstens den fruchtenden Elementen Spielraum gibt, während sie im falschen Systeme eingeengt sind.

Es ist aber über das Aggregat sowohl, als über das bloße System hinaus zur organischen Gestaltung des Bildungswesens fortzuschreiten, bei welcher die geschlossene Einheit aller Faktoren nach Maßgabe ihres Wertes und ihres Beitrages zum Gesamtzwecke angestrebt wird. Das Problem, welches hier vorliegt, ist offenbar demjenigen analog, welches wir als die Organisation des Bildungsinhaltes bezeichnet und früher behandelt haben[1]). Dort galt es, sich über das stillose Aggregat der Lehrpläne zu erheben, welche durch bloßes Zusammenrücken von Lehrgängen zustande kommen und bestenfalls eine äußerlich systematische Form aufweisen; um aber an Stelle dieses mechanischen Nebeneinander ein Lebendiges zu setzen, bedurfte es zuvörderst der Konzentration des Bildungsinhaltes in dem Sinne seiner durchgängigen Beziehung auf den sittlich-religiösen Zweck, ferner der Wechselbeziehung der Lehrfächer, durch welche der Unterricht zu einem Kontinuum gestaltet wird, endlich der Abstufung, welche, unter Rücksicht auf den Unterschied des Grundlegenden und Akzessorischen, die sukzessive Bewältigung jenes Inhaltes ermöglicht; um weiterhin den organisierten Inhalt mit dem Geiste des Lernenden in das richtige Verhältnis zu setzen, war die Verzweigung des Lehrstoffes in den Gedanken- und Interessenkreis notwendig[2]). Alle diese Momente finden in der jetzt vorliegenden Aufgabe ihr Analogon: Auch beim Bildungswesen bedarf es der durchgängigen Beziehung seiner Glieder auf den obersten Zweck, der Herstellung der Kontinuität der Bildungsarbeit, der Abstufung ihrer Anstalten, und zwar einer derartigen, daß die grundlegenden Gestaltungen für die akzessorischen die Norm abgeben, und schließlich der Verzweigung des Bildungswesens in den Sozialkörper, vermöge deren es sich dessen Bedürfnissen möglichst eng anschließt und dessen Kräfte sich dienend dienstbar macht.

3. Im Bildungsinhalte nimmt das religiöse und nächst ihm das patriotische Element die zentrale Stellung ein, und im Bildungswesen haben die Vertreter beider, die Kirche und der Staat, den analogen Vorrang vor den übrigen Faktoren. Da das moderne Wesen auf eine Mehrheit von religiösen Bekenntnissen gestellt ist, so kann der religiöse Charakter der Schule nur in ihrer Konfessionalität zur Geltung kommen. Diese ist mit dem Charakter, den der Staat der Schule zu geben hat, durchaus vereinbar, da die Religion die Grundlage der staatlichen Autorität bildet, keine Konfession aber sich gegen die letztere kehrt, vielmehr sie anerkennt und die im Geiste der Gerechtigkeit ausgeübte weltliche Autorität befestigt. Auf den Zusammenhang von Altar und Thron, auf den jede unbefangene Überlegung geführt wird, hat die Verneinung beider durch den Anarchismus: „Kein Gott, kein Herr!“ ein neues,

---

[1]) Oben § 65, 1 f. — [2]) § 65—67 und 76.

grelles Licht geworfen. Die Konfessionalität der Volksschule beruht auf historischen und auf inneren Gründen; auf historischen, insofern die Volksschule sich aus der Pfarrschule entwickelt hat und dieser den idealen Kern verdankt, welcher sie über die bloße Fertigkeitsschule hinausgehoben hat [1]); innere Gründe aber sprechen der Volksschule den konfessionellen Charakter zu, indem die Kinderlehre ein Teil der Seelsorge ist, die Religionsgemeinschaften also die Pflicht der religiösen Unterweisung der Unmündigen haben, so daß sie bei gewaltsamer Ausweisung aus der Schule eigene Anstalten dazu herstellen müßten, was aber hieße, das Zusammengehörige zerreißen, den Fertigkeiten den höheren Beziehungspunkt und dem sittlich-religiösen Unterrichte das Feld der Verzweigung nehmen. Den konfessionellen Religionsunterricht aber an zweite Stelle zu setzen und etwa einen Moralunterricht zum Mittelpunkte zu machen, ist unstatthaft, denn ein solcher wird sich entweder gegen den Religionsunterricht kehren und damit Bildung und Sittlichkeit zugleich gefährden, oder er wird ein kraftloses Scheinleben führen, da er nicht wie der Religionsunterricht Kultus und Leben zur Seite hat, mithin überflüssig und darum, weil die Volksschule Kraft und Zeit nutzbringender verwenden muß, auch schädlich sein. Bleibt aber der wirkliche Religionsunterricht mit den Religionsübungen bestehen, so müssen auch die äußeren Verhältnisse der Schule dementsprechend geordnet sein; wenn die Volksschule, dank der lebendigen Sitte, einen konfessionellen Lehrbetrieb hat, aber gesetzlich konfessionslos heißt, so gibt dies Zwitterbildungen und macht das Volk irre, dessen gesunder Sinn verlangt, daß das Äußere zum Inneren passe. Das christliche Volk wird aber durch die Beeinträchtigung des religiösen Charakters seiner Schulen nicht bloß irre gemacht, sondern in seinem Rechte gekränkt. Die Familie ist nicht bloß dem Organismus des Staates eingewachsen, sondern auch dem der Kirche [2]), und das Recht des Staates, den Schulzwang einzuführen, schließt nicht das Recht ein, von Pflichten gegen die Kirche abwendig zu machen. Das Recht der Eltern auf die religiöse Erziehung ihrer Kinder haben die Urheber des Schulzwanges, die aufgeklärten Autokraten des 18. Jahrhunderts, die im übrigen zu Zwangsmaßregeln sehr geneigt waren, rückhaltlos anerkannt [3]). Erst die französische Revolution, die sich mit den Menschenrechten durch Phrasen abfand, hat dieses Menschenrecht mit Füßen getreten.

Die Konfessionalität ist auch für die höheren Anstalten das Normale, so gewiß die sittlich-religiöse Bildung den Kern der intellektuellen ausmachen muß. Zum Lernen in der Schule gehört ein Schulleben, zu diesem aber ein Schulgottesdienst, der nur den Ritus einer bestimmten Konfession haben kann. Wenn ein inneres Verhältnis zwischen dem Religionsunterrichte und den anderen Fächern, besonders dem historischen und sprachlichen, stattfinden soll, so kann

---

[1]) Oben § 15, 1 und § 94, 3. — [2]) Oben § 93, 2. — [3]) Oben § 27, 6. Friedrich II. erklärt es als Gewalttat, Kinder katholischer Eltern zwangsweise in „Schulen der Naturreligion" zu schicken. Er sagt in dem Examen de l'essai sur les préjugés (Oeuvr. éd. Preuss IX, p. 157): „C'est une violence d'ôter aux pères la liberté d'élever les enfants selon leur volonté; c'est une violence d'envoyer ces enfants à l'école de la religion naturelle, quand les pères veulent qu'ils soient catholiques comme eux."

der spezifische Charakter des ersteren unmöglich aus dem Spiele bleiben, und es würde der Konzentrationsidee unvollkommen entsprochen werden, wenn man sich mit farb- und charakterlosen Allgemeinheiten begnügte. Auch das Zusammenwirken von Schule und Haus ist ein gedeihlicheres, wenn eine gemeinsame religiöse Grundlage vorhanden ist, und hat das Haus eine solche verloren, so kann die Schule sie einigermaßen ersetzen. Allerdings machen lokale Verhältnisse hier und da konfessionell-gemischte Anstalten notwendig, und mit gutem Willen und Umsicht lassen sich auch innerhalb dieser die sittlich-religiösen Bildungsziele erreichen, allein die Verschiedenartigkeit ihrer Elemente läßt sich doch nie ganz überwinden. Was Sache der Not ist, darf nicht zur Norm gemacht werden.

Man gibt dem konfessionellen Unterrichte schuld, daß er die Pflege der nationalen Güter beeinträchtige, und fordert, daß die Schule die angehenden Volksgenossen in jeder Weise vereinige, also nicht durch religiöse Gegensätze trenne. Die Vereinigung ist nun freilich nicht bloß im Namen der Nation, sondern im Namen der Religion wünschenswert; jeder aufrichtige Christ beklagt die Trennung der Kirchen und erhofft unentwegt die Erfüllung der Weissagung von dem einen Hirten und der einen Herde. Aber die Einheit ist nicht dadurch zu erreichen, daß die Gegensätze verwischt, sondern dadurch, daß sie geistig ausgetragen werden, die Konfessionen sollen sich nicht im Indifferentismus, sondern in dem allen klargestellten Glauben zusammenfinden. Diese Gesinnung kann und soll die Schule begründen, ohne den verschiedenen Bekenntnissen etwas abzubrechen. Diese Bekenntnisse sind ja im Grunde nicht bloß für die Gläubigen, sondern auch für die Nation Güter, so gewiß sie Erbstücke der Vorfahren sind. Der Glaube eines Bonifatius und der anderen Apostel Deutschlands und die Kunde von ihrem heiligen Wirken in diesem Glauben ist ein Schatz für die religiöse und die nationale Bildung zugleich; die Lehre Luthers, daß der Glaube das Köstlichste und die Heilige Schrift das Wort Gottes ist, und die Gesänge, welche ihr Ausdruck geben, haben tausend deutsche Herzen erfüllt und gehoben, und die protestantische Schule hat die Pflicht, diese Lehre aufrecht zu erhalten gegenüber dem gleichsehr unchristlichen wie undeutschen Wahne, daß der Glaube etwas Gleichgültiges sei, und gegenüber den aufgewärmten alten Lügen der Gnostiker und Rabbinen von der Unechtheit der Evangelien[1]). Das Verständnis dafür, was fromme deutsche Männer in verschiedenen Zeiten kraft ihres Glaubens geschaffen haben, darf so wenig verloren gehen wie die Erinnerung an kriegerische Großtaten, aber es ist nur zu gewinnen, wenn der Glaube jener aus dem Grunde begriffen wird.

4. Wie der Bildungsinhalt, so ist auch das Bildungswesen sukzessiv zustande gekommen, und die einzelnen Gebiete desselben stehen nicht von selbst in einer Wechselbeziehung, die derjenigen von Gliedern eines Körpers entfernt analog wäre. Ihre Zusammenfassung durch den Staat hat einen Anfang dazu gemacht, aber es reicht nicht aus, wenn sich das Ganze nur bei der obersten

[1]) Die Schrift „Chizzuk Emuna" von Isaak ben Abraham Troki († 1594) diente der Evangelienkritik von Voltaire bis Strauß als Fundgrube; vgl. K. Werner, Geschichte der apolog. und pol. Lit. der christl. Theologie 1864, I, S. 80 f.

Behörde zusammenfindet. Das Bindeglied, welches neben jener berufen ist, den Wechselverkehr der Zweige des Schulwesens zu vermitteln, ist der Lehrstand, und es gilt, das im großen wieder zu gewinnen, was die Universitäten des Mittelalters in beschränkterem Maßstabe besessen haben. Gegenwärtig gibt es im Grunde keinen Lehrstand, sondern nur Kategorien von Lehrern, welche sich kastenartig gegeneinander abschließen. Die Universitätslehrer wissen sich als Gelehrte und haben keine Beziehungen zu den Schulmännern; von diesen wieder fühlen sich die mit dem gelehrten Unterrichte beschäftigten hoch über den „Schulmeistern", während diese sich als Vertreter der Lehrtechnik wissen, welche sie den übrigen absprechen. Der Grund dieses Auseinandergehens liegt in der Aufteilung dessen, was überall vereinigt bleiben sollte: Kenntnisse und Lehrtechnik, oder positives Wissen und methodisches Können. Der Universitätslehrer bedarf neben der Beherrschung seines Faches zugleich einer gewissen Übung im Lehren, widrigenfalls er letztere auf Kosten seiner Zuhörer nachzutragen genötigt ist, andererseits soll auch der Elementarlehrer seinen Stoff mit eindringendem Verständnisse und mit Zurückgehen auf dessen Voraussetzungen bewältigt haben, und bei den Lehrern der mittleren Schulen sollte das szientifische und das didaktische Element im Gleichgewichte stehen. Es gibt nun wohl Universitätslehrer, für welche die Bildung und geistige Gesamtförderung der Studierenden ein Augenmerk bildet, es gibt andererseits Lehrer an Gymnasien und Realschulen, welche gelehrte Arbeiten liefern, und wieder andere, welche in der Lehrtechnik Treffliches leisten, und Volksschullehrer, die ohne Verstiegenheit nach Fortbildung streben und das discendo docemus zur Wahrheit machen; allein diese Elemente sind zu vereinzelt, um Fühlung zwischen den verschiedenen Kategorien herzustellen. Dies wäre nur zu erreichen, wenn die große Lücke geschlossen würde, welche in unserem Bildungswesen klafft, wenn für die Vorbildung der Gymnasiallehrer angemessene Veranstaltungen getroffen würden. Denkt man sich die fachliche Vorbildung derselben, für welche Sorge getragen ist, durch eine theoretisch-didaktische und durch eine technische ergänzt und das pädagogische Universitätsseminar erweitert und mit einem Gymnasium verbunden, dessen Lyzealklassen den Übergang zum szientifischen Unterrichte bilden und dessen elementare Vorklassen bis zur Volksschule herabreichen (vgl. § 100), so wird eine Basis gewonnen für die Unterrichtstechnik aller Grade und damit ein Vereinigungspunkt für die Vorbildung der Lehrer aller Stufen. Der künftige Hochschullehrer kann dort am Lyzealunterrichte seine Vorübungen machen, der künftige Gymnasiallehrer lernt Meister der elementaren Technik kennen und diese als Ergänzung seiner Praxis schätzen, die in den Elementarklassen wirkenden Volksschullehrer stehen in einem Schulganzen, an welchem mitzuarbeiten ihnen ebensowohl Quelle eines erhöhten Standesbewußtseins, als der Selbstbescheidung werden kann.

Es sind aber noch weiterreichende Gründe, welche auf die Wiedervereinigung des auseinanderstrebenden Lehrstandes hinweisen. Wenn die Universitätslehrer Interesse und Verständnis für die Schule verlieren, so kann man nicht klagen, daß die Universität als solche auf das Schulwesen keinen Einfluß mehr hat, und doch ist dies kein normales Verhältnis und steht in beschämendem Gegen-

satze zu Einrichtungen des Mittelalters [1]); die Wissenschaft ohne lebendigen Verkehr mit der Lehre erstarrt, die Lehre ohne den Rückhalt der Wissenschaft verflacht. Wenn andererseits die Volksschullehrer ohne Kontakt mit den Vertretern der höheren Anstalten sind, so nimmt bei ihnen die Entwickelung des Standesbewußtseins ebenfalls eine Richtung zur Exklusivität; es greifen unklare Bestrebungen statt, es arbeiten sich unlautere Elemente auf, und die besseren werden durch den mit Unwissenheit gepaarten Radikalismus mitgerissen oder terrorisiert. Hier liegt die soziale Frage des Lehrstandes, deren Lösung zurzeit noch der Vereinstätigkeit überlassen ist [2]). Nach dieser Richtung hauptsächlich liegt das Verdienst des von Ziller 1868 begründeten „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik", welcher Vertreter aller Rangstufen des Lehramtes umfaßt und aus den Kreisen des Zillerschen Universitätsseminars in Leipzig hervorgegangen ist; wenngleich er sich noch in manchem Betrachte zur Klarheit wird herausarbeiten müssen, so bezeichnet er doch in dankenswerter Weise die Stelle, wo anzusetzen ist, um einen organisch gegliederten Lehrstand ins Leben zu rufen. Ihm ist 1907 der „Verein für christliche Erziehungswissenschaft" zur Seite getreten, über dessen Bestrebungen der Vortrag des Verfassers „Über Aufgabe und Ziel der neuen Gesellschaft für christliche Pädagogik" (abgedruckt in dem Berichte des II. Münchener katechetischen Kurses 1907), sowie das Erste Jahrbuch des Vereins, Kempten 1908, näheren Aufschluß geben.

5. Auf die Abstufung der Schulen nach dem Lebensalter der Schüler und nach dem Umfange des Unterrichtes haben uns schon die früheren Betrachtungen geführt, hier, wo es sich um die organische Gestaltung des Bildungswesens handelt, ist diejenige Abstufung des Ranges der Lehranstalten ins Auge zu fassen, welche darauf beruht, daß einige derselben grundlegend und maßgebend für die übrigen sind, welche einen akzessorischen Charakter haben. Jene sind die Keime für die organische Gestaltung, in ihnen sind die Stützpunkte, Leitlinien, Normen für die nachgewachsenen Anstalten zu suchen. Von dieser Art aber sind zwei durch ihre Geschichte und ihre bleibenden Aufgaben hervorragende Anstalten: die Universität und die Volksschule.

Die Universität hat den Grundriß ihres Lehrplanes in dem Systeme der vier Fakultäten, welches sich auf die Scheidung der fundamentalen und akzessorischen Disziplinen zurückführen läßt. Die philosophische Fakultät umfaßt als Erbin des ordo artium Philologie, Mathematik und Philosophie, die oberste Fakultät fügt die Theologie hinzu, die beiden mittleren vertreten Disziplinen, in welchen die akzessorischen Wissenschaften angewandt sind, und zwar bringt die juristische die historischen, die medizinische die Naturwissenschaften zur Anwendung. Zwar haben die letzteren eine weitere Sphäre der Anwendung, aber die Medizin hat doch gegenüber Disziplinen, wie Technologie, Architektonik, Bodenkulturlehre u. a., eine besondere Stellung, teils wegen ihres universalen Charakters, da sie „die große und kleine Welt" zu durchschreiten hat, teils weil die vitalen Interessen im buchstäblichen Sinne ihren Gegenstand bilden: sie hat

[1]) Oben § 19, 7 und § 94, 2. — [2]) Vgl. des Verfassers Vorträge: „Die Volksschule und die soziale Frage" und „Der Volksschullehrer gegenüber dem modernen Zeitgeist", abgedruckt in „Vigilate, den christlichen Lehrern gewidmet", Kempten 1906.

mit dem somatischen Elemente des menschlichen Lebens zu tun, wie die Jurisprudenz mit dem sozialen, die Theologie mit dem spirituellen. Wo sich diese Elemente zusammenfinden, eröffnet sich ein gemeinsames Feld der Anwendung der Fakultätswissenschaften, und ein solches hat die Pädagogik geschaffen, welche sich als Heilpädagogik an alle genannten Wissenschaften wendet, wie denn die ihr gewidmeten Kongresse und Kurse Vertreter derselben vereinigt gezeigt haben [1]).

Für die höheren Anstalten technischer Berufsbildung (das Wort im weiteren Sinne genommen, der durch Hochschule oder Akademie ausgedrückt wird) hat die Universität einen Stützpunkt zu bilden. Der Gesichtspunkt jener ist ein anderer, indem sie das gelehrte Element der Wissenschaft beiseite lassen und sie nur als angewandte betreiben. Darum war es ein Mißgriff, den technischen Schulen einen akademischen Zuschnitt zu geben, wohl aber ist eine Beiordnung derselben ihr richtiges Verhältnis zur Universität; wenn letztere wirklich die universitas litterarum repräsentiert, so sollte ihr auch eine Mitwirkung bei der Anwendung der Wissenschaften zustehen, zudem ist es auch für die Theorie von Wert, mit der Praxis Fühlung zu gewinnen. Von den Hochschulen können aber auch umgekehrt wertvolle Anregungen auf die Universität ergehen, insofern jene vielfach spontaner Entstehung sind und erst nachträglich mehr oder weniger in das staatliche Lehrwesen einbezogen wurden, insofern also in Erinnerung halten können, daß die Verstaatlichung des höheren Unterrichts ihre Grenzen hat und der „Akademienfreiheit" Raum gegeben werden sollte, die bedeutsamer ist als die „akademische Freiheit" [2]).

Als die eigentlich gelehrte Schule hat die Universität dem Gymnasium als der gelehrten Vorschule die Richtlinien zu geben. Seit man dieses einfache historisch und im Wesen der Sache begründete Verhältnis außer acht ließ, geriet man auf den Weg des Experimentierens mit dem Gymnasium; man ließ sich durch Rücksichten auf eine unbestimmte höhere Bildung leiten, welche das Gymnasium auch denen schuldig sei, welche nicht den akademischen Studien entgegengehen, und man übersah, daß der Weg zu diesen Studien, wenn er nur richtig angelegt ist, auch zu Seitenwegen verschiedener Art Zutritt gibt. Die Universität hat vom Gymnasium und nur von diesem ihre Schüler zu empfangen, und sie gibt ihm so wie den übrigen höheren Anstalten die Lehrer. Das Bindeglied zwischen beiden Anstalten bildet das Lyzeum, dessen Mittelstellung in didaktischer Hinsicht wir schon gewürdigt haben [3]), welches aber auch für die Schulverwaltung ein wichtiger Faktor ist. Wenn die Reife für das Lyzeum mit gewissen Berechtigungen verbunden wird, so werden viele Elemente, die jetzt durch die oberen Gymnasialklassen hindurchgehen, ohne dahin zu gehören, rechtzeitiger ihre Wege finden; wenn die Zahl der Lyzeen geringer wird als die der Lateinschulen, so liegt darin kein Nachteil, da alsdann auf die einzelne Anstalt mehr gewandt werden kann; für die Universität kann das Lyzeum als Pflanz-

[1]) Vgl. des Verfassers Vortrag „Die Heilpädagogik im Ganzen des Erziehungswerkes", abgedruckt in dem Berichte des Kursus für Heilpädagogik und Schulhygiene in München 1903. — [2]) Vgl. des Verfassers oben S. 602² angeführten Vortrag: Die Hochschule der Gegenwart. — [3]) Oben § 91, 2.

stätte für Lehrkräfte Bedeutung gewinnen, welche in dem die gymnasiale und die akademische Lehrmethode vermittelnden Verfahren des Lyzeums eine mittelbare Vorbereitung auf die letztere finden.

6. Wenn die normative Bedeutung der Universität in der Würde des von ihr vertretenen Lehrgutes begründet ist, so liegt bei der Volksschule der Anspruch, einen zweiten Fußpunkt der Organisation zu bilden, in der Wichtigkeit der Aufgabe, aufklärend und zugleich versittlichend auf die Massen zu wirken. Das Verhältnis beider Anstalten ist vorgebildet in den beiden Richtungen des altchristlichen Lehrwesens: Katechetenschule und Kinderlehre, oder Priesterbildung und Seelsorge der Unmündigen. Die Volksschule ist die Anstalt des volkstümlichen Lehrgutes, und insofern sie dieses zur Ausprägung bringt, wirkt sie auf alle Anstalten bestimmend, welche jenes verwenden oder zum Beziehungspunkte haben, und insofern sind dieselben Nebenanstalten der Volksschule. Man kann diese einteilen in: 1. Varianten der Volksschule, welcher Art sind: die Bürgerschule, Stadtschule, Hauptschule, Fabrikschule, Armenschule usw. 2. Erziehungsanstalten mit Volksschulunterricht, als: Waisenhäuser, Rettungshäuser, Anstalten für Blinde, Taubstumme, Idioten u. a. 3. Anstalten des vorschulfähigen Alters, als: Krippen, Kinderbewahranstalten, Kindergärten. 4. Anstalten zur Fortführung der Volksschulbildung, als: Wiederholungsschulen, Fortbildungsschulen, Sonntagsschulen, Abendschulen, Ergänzungsschulen u. a.; auch die sogenannten Volkshochschulen der nordischen Länder gehören hierher. 5. Die Anstalten zur Bildung der Volksschullehrer, als: Seminarien, Lehrerbildungsanstalten, Präparandien, Normalschulen usw. Der Anschluß der Nebenanstalten an die Volksschule ist bei den meisten durch die Sache selbst gegeben, nur bei zweien derselben muß er im Namen organischer Gestaltung eingeschärft werden: bei der Lehrerbildungsanstalt und bei der Fortbildungsschule.

Die Lehrerbildungsanstalt ist auf die Volksschule zu bauen, insofern das Lehrgut der letzteren für die angehenden Volksschullehrer den Gegenstand des eindringenden Verständnisses und der bis auf die Voraussetzungen zurückgehenden Bewältigung zu bilden hat, ein Prinzip, welches allein der enzyklopädischen Zerfahrenheit der Lehrerbildung zu wehren vermag und, richtig gefaßt, dem Lehrerseminar keineswegs einen beschränkteren Zuschnitt gibt, da es vielmehr nur aufgibt, was unfruchtbar und darum schädlich ist, ein Gegenstand, auf welchen wir später noch zu sprechen kommen (§ 100).

Die Fortbildungsschule erhält ihre Wichtigkeit dadurch, daß sie das Bindeglied ist, durch welches die Volksschule mit dem gewerblichen Bildungswesen zusammenhängt. Seit dem Verfalle und der Beseitigung der Zünfte ist das Lehrlingswesen einer Desorganisation verfallen, welche dem Eindringen des Sozialismus den größten Vorschub geleistet hat; „die Arbeit ist dem Menschen aus einem Quell des Segens zu einer Quelle des Grolles und Hasses, ihre Erlernung ist ihm aus einer ernsten Vorbereitung auf das Leben zur Vorschule der Unbefriedigtheit geworden" [1]). Die Heilung dieser Schäden hat an mehreren

---

[1]) Jul. Schulze, „Das heutige gewerbliche Lehrlingswesen", 1876, S. 57.

Stellen zugleich einzusetzen; auf der einen Seite ist vorzugehen mit zeitgemäßer Erneuerung der Innungen, welche nicht bloß in der werkmännischen, sondern auch in der sittlich-religiösen Tendenz an die Einrichtungen der Blütezeit des Gewerbes anzuknüpfen haben, auf der anderen Seite aber durch Vorschieben des Kollektivunterrichtes in das gewerbliche Gebiet. In dieser Richtung ist Österreich mit der Schöpfung der Gewerbeschulen, Belgien mit der der Lehrwerkstätten (atteliers d'apprentissage) vorgegangen; daneben wurde die Aufnahme eines Arbeitsunterrichtes in die Volksschule und Anfügung gewerblicher Fortbildungskurse an dieselbe befürwortet und versucht. Ohne Frage bildet die Volksschule den richtigen Anknüpfungspunkt, da sie die sittlichen Zwecke der Bildung vertritt und die Frage über das Niveau der bloß wirtschaftlichen Ansicht hinaushebt. Der eigentlich wunde Fleck der gewerblichen Vorbildung ist die sittlich-religiöse Verwahrlosung der Lehrlinge und Gesellen, deren Gesichtskreis in einem Alter, wo die Schüler der höheren Anstalten noch einen religiösen und humanistischen Unterricht genießen und wo die Landjugend zwar der Schule entwachsen, aber dank der lebendigen Sitte der Kirche nicht entfremdet ist, der idealen Elemente so gut wie völlig entbehrt. Diese Lücke hat man in segensvoller Weise durch die Gesellenvereine zu füllen unternommen, allein diese haben doch eine begrenzte Tragweite und bedürfen der Vorarbeit von seiten der Schule. Die Einrichtung, welche das Übel an der Wurzel faßt, ist eine für die heranzubildenden Gewerbetreibenden obligatorische Fortbildungsschule, welche das Lehrgut der Volksschule unter Vortritt des Religionsunterrichtes mit Heranziehung allgemein gewerblicher Fertigkeiten fortführt und an welche sich fakultative, nach Bedarf zum Werkstattsunterricht zu erweiternde Kurse anschließen, eine Einrichtung, welche in Bayern zur Anwendung und Erprobung gekommen ist.

7. In der Forderung der organischen Gestaltung des Bildungswesens liegt auch die eingeschlossen, daß dasselbe als Organ des sozialen Körpers wirke, und zwar eines bestimmten, der vermöge geographischer, historischer und anderer Bedingungen diese und keine andere Gestalt angenommen hat. Die Grundsätze der Gestaltung, welche aus der Sache selbst erfließen, müssen in diesen hineinverzweigt, sie müssen individualisiert werden für den gegebenen Fall, und die besonderen Fingerzeige, welche dieser gibt, mit jenen in Einklang gesetzt werden. In diesem Sinne kann man Macaulays Wort über die Verfassung auf das Bildungswesen anwenden, beide haben ihr Maß an dem Körper, für den sie bestimmt sind, gerade wie die Brauchbarkeit eines Rockes davon abhängt, ob er seinem Besitzer paßt, nicht davon, ob er dem Apoll von Belvedere sitzt. Näher betrachtet zeigt die Aufgabe zwei Seiten: es muß bei der Organisation des Bildungswesens einerseits ein Anschluß an die spezifischen Bedürfnisse stattfinden, und es muß andererseits eine Heranziehung der besonderen Faktoren eintreten. Das erste Prinzip verlangt, daß die organisierende Macht Verständnis für berechtigte Varianten der verschiedenen Lehranstalten habe, und kehrt sich somit gegen die Uniformierung, das zweite fordert, daß jene Macht die Mitwirkung vorhandener Kräfte zulasse und selbst hervorrufe, und kehrt sich somit gegen die Monopolisierung des Unterrichtes.

Die moderne Unterrichtsorganisation ist im allgemeinen der individualisierenden Tendenz wenig günstig; sie führt die Normalform, wenn nicht bloße Schablone, durch, ohne auf lokale, historische und sonstige Eigentümlichkeiten Rücksicht zu nehmen[1]); auch auf sie paßt das Argument gegen den schablonenhaften Unterricht: sie baut mit Eifer eine Wasserleitung und verschüttet dabei lebendige Quellen. Am ehesten haben noch die Universitäten etwas Individuelles bewahrt, jede hat wenigstens noch eine eigene Physiognomie, wenngleich keinen rechten Charakter mehr; auch sie sind uniformiert, während die alten Generalstudien unbeschadet ihrer internationalen Tragweite auch lokalen und ortsgeschichtlichen Elementen eine Stelle gaben, auch hierin der Kirche nachfolgend, welche mit der Aufrechterhaltung des allgemeinen Charakters die Zulassung und Pflege volkstümlicher und landschaftlicher Traditionen und Kulte zu vereinigen wußte. Weit uniformer als die Universitäten sind die Gymnasien, lediglich Exemplare eines Genus; selbst historisch bewährte Varianten des gymnasialen Typus hat man schablonengerecht gemacht, wie z. B. die sächsischen Fürstenschulen; eine Menge nachgewachsener großstädtischer Gymnasien hat nicht einmal mehr Namen, sondern wird wie die Straßen in Amerika mit Nummern bezeichnet; daß sie keine Geschichte haben und darum um ein Bildungsmittel ärmer sind als die alten Anstalten, wird gar nicht bemerkt, weil man auch bei diesen die Schulgeschichte nicht didaktisch verwertet. In diesem Punkte ist mit Recht auf die englischen latin schools hingewiesen worden, von denen jede nicht bloß eine Individualität, sondern einen Charakter hat und darum auch Charaktere zu bilden vermag, während Schablonenanstalten Schablonenmenschen in die Welt schicken. Es geschieht der wirklichen Einheit kein Abbruch, wenn sich die Schule mannigfach differenziert und innerhalb eines festen Rahmens die eine diese, die andere jene Seite des Bildungsinhaltes mehr zur Geltung bringt; ist der Lehrplan organisch, so verträgt er die Variation nach speziellen Umständen; ist er selber durch bloße Summierung atomistischer Elemente entstanden, dann ist es allerdings erforderlich, daß er streng eingehalten wird, damit alles beisammen bleibe, denn ein Rezept verträgt keine Varianten. Gewiß gibt es Grenzen für den Spielraum der Variation, und gegenüber einer Gesellschaft, welche den materiellen Interessen nachhängt, hat der Staat die Pflicht, im Einvernehmen mit der Kirche ein Ausmaß der idealen Elemente des Unterrichtes zu fixieren, aber in bezug auf andere, besonders akzessorische, sollten die Bestimmungen minder rigoros sein.

8. Für die Volksschule bringt die Aufgabe, die Elemente der Bildung darzubieten, die Ausbildung eines durchgehenden Typus mit sich, allein das frühe Lebensalter ihrer Schüler und die geringe Unterstützung seitens des Hauses machen zur Pflicht, auf individuelle Anknüpfung des Unterrichtes Bedacht zu nehmen, deren Durchführung auf die Schule selbst individualisierend wirken muß. Macht man mit der Forderung Ernst, die Welt- und Vaterlandskunde an die Heimatskunde, d. i. an die Belehrung über die Umgebung des Schülers anzuknüpfen, so muß jede Dorfschule etwas Eigenartiges bekommen, weil jedes

[1]) Oben § 30, 6.

Dorf eine Heimat für sich ist. Die Heimat bestimmt aber nicht bloß den Gesichtskreis, sondern zum Teil auch den Interessenkreis und die Sitten, und auch die daher rührenden Besonderheiten müssen sich im Unterrichte reflektieren, welcher mit Sitte und Leben Fühlung zu suchen hat. So ist es wohl in der Ordnung, daß die Schule eines Gebirgsdorfes anders aussieht als die eines Dorfes im Flachlande und als die eines Fischerdorfes [1]). Die Individualisierung stellt sich zum Teil von selbst ein; allein bei der Organisation sollte man darauf Rücksicht nehmen, derart, daß die durchgehenden Elemente von gewissen variablen unterschieden werden. Hier fehlen die Vorarbeiten; wir sollten eine Naturgeschichte der Schulen haben, in welcher mit dem Spürsinne und der Darstellungsgabe Riehls die Varianten etwa des Dorfschultypus aufgezeigt würden, woraus dann zu ersehen wäre, wie sich die verschiedenen Eigentümlichkeiten auf die Schule projizieren. Auch die bescheidenste Quelle volkstümlichen Geisteslebens verdient heutzutage erhalten und selbst mit einer Brunnenfassung umhegt zu werden, auch die geringste lokale und traditionell begründete Besonderheit hat Anspruch auf Beachtung in einer Periode, wo der Zeitgeist alles nivellierend und zersetzend ergreifen möchte. Die Volksschule kann und soll dem Volke seine Lieder und Sagen erhalten, halb vergessene wieder auffrischen, selbst ganz entschwundene erneuern, aber sie kann es nur, wenn sie in engem Kontakte mit ihm, mit seinen Sitten und — nicht zum geringsten — mit seinem Glauben steht. Die neuere Sozialforschung spricht gern von einer Volksseele, ein Ausdruck, der leicht ins Phrasenhafte überschlagen kann, aber richtig verstanden einen wahren Gedanken ausdrückt; ziehen wir denselben zur Bestimmung unserer Aufgabe heran, so erhält diese die Fassung: die Anstalten zur Lehre und Leitung der Jugend müssen die allgemeinen Güter, welche sie zu vertreten haben, so überliefern und verbreiten, daß ihnen die spontanen Regungen der Volksseele entgegenkommen, und darum sorgfältig auf deren Besonderheit achthaben [2]).

9. Die Forderung, daß das Bildungswesen der bestimmten Gesellschaft oder Nation, welcher es dient, angepaßt werden müsse, hat zu ihrer Konsequenz die andere, daß zu seiner Herstellung und Erhaltung die Kräfte jener heranzuziehen sind; in der Abweisung des Uniformierens als des Widerspiels der berechtigten Individualisierung ist auch die der Monopolisierung als des Gegensatzes zur Mitwirkung der berechtigten Kräfte einbegriffen. Ein Volk muß seine Schulen als *seine* Schulen ansehen und hochhalten, es kann dies aber nur, wenn es daran mitwirkt; der soziale Körper verwächst mit Organen, welche ihm angebildet werden, erst wenn er sie durch seine Kräfte nährt und erhält. So standen die Universitäten des Mittelalters, weil sie aus der Gesellschaft hervorgegangen waren, mit dem Gemeinleben in Kontakt, der durch ihre Privilegien, ihre gelehrte Sprache, ihre besonderen Gebräuche nicht verringert

---

[1]) Vgl. oben § 89, 2. — [2]) Die Landschule kann mit ihrem Boden weit inniger verwachsen als andere Anstalten; ein Lehrer von höherem Alter kann auf Generationen seiner Schüler herabblicken. Der Lehrer Kutscher in Petze bei Hildesheim wirkte von 1827 bis 1887 in seiner Stellung, nachdem sein Vorgänger Schäfer von 1777 bis 1825 in derselben tätig gewesen war. Ein solches Lehrerleben ist selbst ein Stück Volkstum und Auswirkung der Volksseele.

wurde; das Land wußte, was es an seinem Generalstudium besaß, welches mit seiner eigenen Geschichte verwachsen war. Annähernd Ähnliches gilt von so manchen Lateinschulen der Renaissancezeit, und die gelehrten Schulen Englands haben etwas derartiges in unsere Tage herübergerettet. Auch für die Volksschule gebietet eine weise Schulpolitik Bedachtnahme auf die Mitwirkung der Nächstbeteiligten, nicht bloß zur Tragung der Lasten, sondern auch in Einrichtung der Schule und Anstellung der Lehrer. Im allgemeinen gilt es, bei der Gründung und Verwaltung von Schulen jene Faktoren des Gemeinwesens, die der Staat wohl in sich aufgenommen hat, aber einsichtigerweise nicht der Selbsttätigkeit beraubt: Gemeinden, Bezirksvertretungen, Landschaftsvertretungen, und was es sonst von derartigen autonomen Organen gibt, zur Teilnahme heranzuziehen, und so ist die Forderung von „Schulgemeinden" prinzipiell berechtigt [1]). Es ist freilich eine Selbstbescheidung und Enthaltsamkeit, welche dem Staate zugemutet wird, wenn er auf einem Boden, den er zum Teil selbst urbar gemacht hat, anderen Kräften Mitwirkung einräumen soll, und es wird wenig Beispiele von freiwillig aufgegebenen Monopolen geben; allein jede Dezentralisation stößt auf solche Schwierigkeiten, welche nicht unüberwindlich sind, sobald einleuchtet, daß das erhöhte Gemeinwohl für augenblickliche Verluste reichlich entschädigt. Damit aber im vorliegenden Falle das Gemeinwohl wirklich erhöht werde, ist die Garantie notwendig, daß von den geistigen Gütern, welche das Staatsschulwesen bewahrte, bei dezentralisierter Gestaltung nichts verloren gehe. Es wäre kein Segen, wenn der Staat sein Schulregiment an eine in den materiellen Interessen aufgehende Gesellschaft abträte oder überreizten nationalen Bestrebungen Raum gäbe. Die Sicherung jener Güter, welche der Staat mit der Kirche gemeinschaftlich zu hüten hat, ist die dringendere Rücksicht als die Entbindung der sozialen Kräfte, deren Rechtstitel doch erst in der Befähigung liegt, Mitträger jener Güter zu sein.

---

[1]) Vgl. des Verfassers Abhandlung: „Über W. Reins Theorie der Schulgemeinde", abgedruckt in „Aus Hörsaal und Schulstube", S. 273—277.

III. Zur Schulkunde.

§ 97.

Das Gymnasium.

1. Das Gymnasium hat sich als Vorschule der Universität entwickelt, und als Glied eines organischen Bildungswesens darf es diesen seinen historischen Fußpunkt nicht verlieren. Es hat vor den modernen Schulen den geschichtlichen Charakter voraus, und zwar in doppeltem Sinne: es hat eine Geschichte und es vertritt die geschichtlichen Elemente der Bildung, wie sie vorzugsweise in den alten Sprachen gegeben sind. Vor allen Lehranstalten ist es durch den Vollbesitz der Bildungsmittel ausgezeichnet; es kann den obersten, den sittlich-religiösen Zwecken der Bildung nicht bloß durch die Religionslehre, sondern auch durch Literatur- und Geschichtsunterricht von namhafter Ausdehnung und Mannigfaltigkeit dienen; es besitzt besonders in seinem Sprachunterrichte schätzbare Mittel zur inneren Gestaltung und vermag dabei mit Kenntnis und Fertigkeit mancher Art auszustatten. Mit Rücksicht auf die volle Entfaltung der Bildungsmittel, welche es vor den anderen Anstalten auszeichnet, könnte man das Gymnasium als die Vollschule bezeichnen.

Die Mannigfaltigkeit seiner Bildungsmittel darf aber nicht zur Stillosigkeit ausarten. Vor dieser muß zunächst die Scheidung der fundamentalen und akzessorischen Lehrstoffe bewahren, ferner das Festhalten an jener Abstufung des Lehrplanes, welche durch die Reihe: Philologie — Mathematik — Philosophie ausgedrückt wird, endlich die Durchführung des christlichen Charakters und dessen innere Verbindung mit dem klassischen Elemente.

Dieses letztere, die alten Sprachen, das Handwerkszeug der gelehrten Bildung, das ABC der Wissenschaft, sind das hervorstechendste Merkmal des Gymnasiums. Mit Recht gilt dem Volke nur diejenige Schule als Gymnasium, wo Latein und Griechisch gelehrt wird. Die alten Sprachen geben dem ganzen Gymnasialunterrichte den Charakter: der theologische Bildungsunterricht, die modernen Sprachen, die Geschichte, selbst Mathematik und Naturkunde können und sollen den Einfluß jener zeigen, und wenn der Lehrbetrieb ein organischer ist, so muß die ganze Anstalt einen klassischen Zug und Schwung haben. Die alten Autoren bieten in ihrer Verteilung auf die Gymnasialzeit die verständlichsten Anhaltspunkte für deren Abstufung und erscheinen der rückblickenden Erinnerung wie die Meilensteine eines durchmessenen Weges.

Für die Auswahl der Schulautoren kommt die verschiedene Bedeutung in Betracht, welche die Römer und die Griechen für uns haben. Beide

sind unserem Geistesleben gleichsam an verschiedenen Stellen eingewachsen; von allen Gaben des alten Roms ist dessen Sprache die wichtigste für uns geworden, und von den Errungenschaften der Griechen hat am frühesten und nachdrücklichsten die Philosophie auf die Weltansicht der christlichen Völker gewirkt; die Sprache der Römer und die Weisheit der Griechen sind somit auch für den Unterricht die vornehmlichen Beziehungspunkte. Die Sprache aber will aus Denkmälern der Sprachkunst, Werken der Dichter, Historiker, Redner, vorab aus solchen von sittlich-bildender Kraft geschöpft werden, und die Weisheit hat nicht bloß Philosophen zu ihren Vertretern, sondern auch Dichter und andere Schriftsteller, die sie der Jugend noch früher als die Denker vermitteln können, und so weisen beide Momente auf das Nämliche hin: auf Literaturwerke vollendeter Form und ethischen Gehaltes. Es läßt sich nun eine Gruppe von Autoren bezeichnen, welche gleichsam den innersten Kreis bildet, an welchen sich eine zweite Gruppe vorbereitender und eine dritte akzessorischer Autoren anschließen. Zu der ersten gehören von Römern: Vergil, dessen Äneide „ein Reflex ist der gesamten Größe Roms, ein Nachhall seiner ganzen Geschichte" (Nägelsbach), ein Weltbuch, aus dem die Generationen ohne Unterbrechung ihre Bildung gesogen haben, Horaz, der Sänger des sühnenden Friedensfürsten, der Vermittler der edlen Formen der melischen Lyrik, Livius, dessen Thema bildet „der Beruf des römischen Volkes zur Weltherrschaft, bestimmt durch die Gottheit, ausgeführt durch die virtus der Römer" (Köchly), und Cicero, der vielseitige Meister der Rede, gleichsam der Schatzmeister der römischen Sprache, auf den „etwas übergeht von der Gewalt, die sie ausübt, und von der Pietät, die sie erweckt" (Mommsen). Von den Griechen gehören in die erste Gruppe: Homer, der Vater und Fürst der Dichter, die Quelle der antiken Bildung, die Voraussetzung der griechischen Wissenschaft und Philosophie, Herodot, der Vater der Geschichte, gleich sehr durch frommen Tiefsinn, durch glühende Vaterlandsliebe und hellen Blick ausgezeichnet, Sophokles, der größte der Tragiker, in welchem der Ursprung des Dramas aus dem Kultus noch nachwirkt, während er zugleich die Fülle des entwickelten attischen Geisteslebens reflektiert, und schließlich Platon, der die griechische Weisheit bis an die Schwelle der christlichen hinaufführt. — Welche Autoren zu vorbereitenden zu wählen sind, bestimmt sich nach den Bedürfnissen des Unterrichtes; dieser bedarf jedenfalls eines römischen Dichters, an welchem zweckmäßig die Elemente der Mythologie, der poetischen Sprache, der Metrik und der Prosodie gelernt werden können, und dazu ist Ovid ohne Frage besonders geeignet; ferner eines Prosaikers von einfachem historischen Stil mit durchsichtigem Satzbau, der die Anwendung der Elemente der Syntax zuläßt, und derart ist Cäsar, obwohl er, summus auctorum, divus Julius, freilich nicht Ehre genug erhält, wenn er den Anfängern geboten wird, was jedoch die Rücksicht auf die Gesamtaufgabe unvermeidlich macht. Die Anfänger im Griechischen ließen die Humanisten Cebetis Tabula lesen, während die neuere Praxis dafür Xenophons Anabasis verwendet; beides läßt sich verbinden: die Anabasis ist ein rechtes Jugendbuch und eine geeignete Vorstufe für Herodot, das Gemälde des Kebes eine solche für den lehrhaften Stil; den Grundriß der darin geschilderten Örtlichkeiten zeichnen

die Schüler so gern wie die Marschroute der Zehntausend, die Allegorie stößt sie nicht ab, weil sie sehr anschaulich ist. — Als akzessorische Schulautoren bezeichnen wir solche, welche wohl Bildungsgehalt besitzen und der Jugend zugänglich gemacht werden können, auf welche aber die leitenden Gesichtspunkte nur indirekt hinweisen; dahin gehören die griechischen lehrhaften und lyrischen Dichter und die Redner, sowie die reflektierenden Historiker in beiden Sprachen.

Die lateinische Sprache hat das Gymnasium bis zur Handhabung zu lehren, die griechische nur bis zum Textverständnisse. Der lateinische Aufsatz bildet den verständlichen Zielpunkt der Stilübungen; bloße Retroversionen sind ein Griff ohne Klinge; Verstiegenheit wird vermieden durch Bevorzugung des erzählenden Stils und durch Anlehnung an einen den Schülern bekannten Text. Dagegen sind griechische Schreibübungen auf das geringste Maß zu beschränken; sie haben, in einfachster Form angewendet, ihren Wert bei der Einführung in die Formenlehre, dagegen höher getrieben, werden sie zum Schmarotzer der Lektüre.

2. Der Unterricht in der Muttersprache ist für die Anfänger mit dem Lateinunterrichte zu verbinden; nur in den Lesestoffen, an welche die Stilübungen anzuschließen haben, erhält er sei eigenes Gebiet. Die Lesestoffe werden für die Unterklassen zweckentsprechend aus dem Sagenschatz des Mittelalters entnommen, woran sich neuere Dichtungen verwandten Inhaltes und Charakters, sowie Bilder aus der Heimat und der vaterländischen Geschichte anschließen, alles in übersichtliche Gruppen geordnet. Die mittleren und oberen Klassen treten in die neuere klassische Literatur ein, wobei Antikes und Modernes in Parallele zu stellen ist. Literarhistorische Erklärungen sind notwendig, dagegen ist eine chronologisch fortgeführte Literaturgeschichte entbehrlich. Das Verfolgen der klassischen Periode führt auf die Romantik und die Erneuerung des christlich-nationalen Elements und damit auf das Mittelalter zurück, dessen Werke nun im Text heranzuziehen sind. Die Lektüre mittelhochdeutscher Werke muß die richtige Mitte zwischen exakt sprachgeschichtlicher Behandlung, zu welcher die Zeit nicht vorhanden ist, und flüchtigem Tasten und Raten, welches der wissenschaftlichen Gewissenhaftigkeit Eintrag tut, zu treffen wissen. Das literarhistorische und literaturkundliche Material zum muttersprachlichen Unterricht wird am besten mit dem der alten Sprachen in ein Hilfsbuch vereinigt.

Für die modernen Fremdsprachen muß sich das Gymnasium ein bescheidenes Ziel setzen; es kann nicht auf deren Bewältigung ausgehen, sondern nur darauf, gewisse elementare Schwierigkeiten zu überwinden und damit dem Selbst- oder Privatunterricht den Boden zu ebnen. Das Hinziehen dieses Unterrichtes durch den größeren Teil der Schulzeit ist zweckwidrig, sein Zusammendrängen in die unteren Klassen ist durch die Rücksicht auf die alten Sprachen ausgeschlossen, somit erscheinen die oberen Klassen als die geeignete Stelle dafür. In diesen ist das Verständnis für den praktischen Wert des modernen Sprachunterrichtes bereits vorhanden, und es kann von der Erleichterung, welche das Vergleichen mit dem Latein und der Muttersprache gewährt, in umfänglicher Weise, und ohne zu verwirren, Gebrauch gemacht werden. Bleibt der Unterricht auf eine moderne Fremdsprache beschränkt, so kann darin

natürlich mehr geleistet werden; die Hereinziehung einer zweiten ist, wenn alsdann die Beschränkung auf die Elemente bei beiden eingehalten wird, nicht schlechthin zu verwerfen.

Der Mathematik, welche im Formenunterricht der unteren Klassen vorzubereiten ist und als das den Mittelklassen charakteristische Arbeitsfeld auftritt, läßt sich ein gymnasialer Charakter geben, wenn ihre vielfachen Anknüpfungspunkte mit dem Altertum wahrgenommen werden. Wie bei den Alten soll sie in der elementaren Astronomie (mathematischen Geographie, Kalenderkunde) gipfeln und dieses Schlußthema durch Auswahl des Lehrstoffes, besonders der Beispiele, schon auf den früheren Stufen vorbereiten. Die Heranziehung der sphärischen Trigonometrie ist alsdann keine Verstiegenheit; wohl aber ist als solche der Unterricht in der analytischen Geometrie zu bezeichnen; diese gehört zwar zu den anziehendsten Partien der gesamten Größenlehre und ist begabten Schülern eben noch zugänglich, allein sie läßt sich nur bis zu einem Punkte führen, der auf die Anwendungen kaum Ausblick gestattet, und auch dies nur unter solcher Mitarbeit der Schüler, wie sie im Hinblick auf das Ganze des Unterrichtes nicht verlangt werden kann. Die Stereometrie darf sich nicht in die Breite entfalten, da sie an Bildungsgehalt der Trigonometrie bedeutend nachsteht; bei der Algebra ist eine angemessene Gruppierung der Aufgaben vorzunehmen, mit Rücksicht auf die Berührung der Mathematik mit anderen Fächern.

Wie dem philosophischen und theologischen Bildungsunterricht Verbindung mit dem klassischen und damit ein gymnasialer Charakter gegeben werden kann, ist früher erörtert worden [1]).

3. Die akzessorischen Fächer entziehen den grundlegenden am wenigsten Zeit und Kraft, wenn sie nacheinander auftreten, was zugleich ihren Lehrbetrieb durch Zusammenhalten des Stoffes fördert. Mit der Geographie ist die Naturgeschichte zu verbinden zu der Disziplin der Welt- und Heimatskunde, und diese ist den unteren Klassen zuzuweisen. Dabei ist freilich ein anspruchsloser Zuschnitt des Unterrichtes unvermeidlich, allein von den Gesichtspunkten der neueren Geographie können doch manche zur Geltung kommen, besonders soweit sie Kombinationen herstellen und damit Gedächtnis und Verständnis zugleich fördern; der naturgeschichtliche Unterricht, womöglich durch technische Arbeiten unterstützt, muß wirklichen Verkehr der Schüler mit der Natur stiften, aber hat sich von dem Streben nach systematischer Vollständigkeit völlig frei zu machen.

Der Geschichtsunterricht gehört den mittleren Klassen; es ist ihm eine sorgfältig durchgeführte geographische Bettung zu geben; die Anschauung der Heimat und die frischen Farben quellenmäßiger Darstellung sind mit Umsicht zu verwenden, die historischen Elemente der übrigen Fächer heranzuziehen, ohne doch die Darstellung zum kulturhistorischen Mosaik zu machen, da ihr vielmehr der epische Charakter gewahrt bleiben soll. Die Verbindung mit dem klassischen Unterricht ist durch Rücksicht auf die historischen Schulautoren, durch Mit-

---

[1]) § 65 und 75.

teilungen aus klassischen Quellenschriftstellern (loci classici), durch Verwendung historischer, zumal lateinischer Aussprüche und durch Heranziehung der Fremd- und Lehnwörter zu bewerkstelligen.

Der Unterricht in der Naturlehre hat seine Stelle in den oberen Klassen. Er hat zur Voraussetzung, daß das sinnliche Weltbild durch die Mathematik einigermaßen durchgearbeitet und das Interesse für den kausalen Zusammenhang erwacht oder erstarkt ist; er stellt sich ergänzend neben den philosophischen Unterricht und vermittelt das Verständnis für die moderne Welt, welcher der Jüngling zuschreitet. Das Gymnasium darf sich auch hier nicht durch das falsche Ziel systematischer Vollständigkeit verlocken lassen; es kann sich nur um Auswahl geeigneter Partien der Wissenschaft handeln, welche zu den anderen Lehrgebieten Beziehungen haben. Die Elemente der Mechanik heranzuziehen, ist durch deren Beziehungen zur Mathematik und zur Astronomie begründet; die Akustik kann eine ähnliche Stellung wie die Musiktheorie im System der sieben freien Künste beanspruchen; sie und die Optik haben zugleich zu den Künsten und zur Psychologie Beziehung, Wärmelehre und Magnetismus dagegen zur Geographie; soweit die genannten Zweige der Naturlehre schon im Altertum vertreten sind, gestatten sie auch mehrfache Anknüpfungen an die Philologie. Ein anderes Prinzip für die Auswahl des Stoffes bietet die Rücksicht auf die Veranschaulichung dar; Materien, welche sich ohne Schwierigkeit und ohne zerstreuende Vorrichtungen experimentell vorführen lassen, haben den Vorzug vor anderen, denen dieser Vorteil abgeht; eine stabile Reihe von Schulexperimenten ist daher ebenfalls ein Stützpunkt für den Unterricht in der Naturlehre. Inwieweit außer physikalischen Materien auch solche aus der Chemie hereingezogen werden können, mag dahingestellt bleiben; der Rahmen würde alsdann noch nicht überschritten werden, wenn nur die enzyklopädische Tendenz fern bleibt.

4. Sowohl der Entwickelungsgang der Schüler als die Natur der Lehrstoffe weisen auf einen dreistufigen Aufbau des Gymnasiums hin; eine Abteilung in zwei Stufen konnte ihm lediglich durch äußere Rücksichten aufgedrängt werden. Blicken wir auf die Darlegungen der §§ 67 bis 69 zurück, so wird sich leicht die Verteilung des Lehrstoffes auf die drei Stufen ergeben. Nennen wir die untere, drei Jahrgänge umfassende Stufe die niedere Lateinschule, so ist dieselbe charakterisiert durch folgende Lehrgegenstände: Religionslehre, Welt- und Heimatskunde, Muttersprache, Elemente des Latein, erste Elemente des Griechischen und mathematischer Formenunterricht nebst Rechnen, welche Fächer wechselseitige Berührungen haben und daher das Ansetzen der Kraft an die Fertigkeiten nicht durch heterogenen Stoff erschweren. Die höhere Lateinschule, drei oder vier Jahrgänge umfassend, hat zu Lehrfächern: geschichtliche Religionslehre, Weltgeschichte, Muttersprache, Anfänge der klassischen Autorenlektüre, die ersten Kurse der Mathematik.

Die oberste Stufe, das Lyzeum, drei Jahrgänge umfassend, das schulmäßige Lernen zu schulmäßigen Studien erhöhend und dadurch den freien Studien der Universität entgegenführend, beschäftigt seine Angehörigen mit theologischem und philosophischem Bildungsunterricht, der Lektüre der alten und

der heimischen Autoren, den Elementen der modernen Fremdsprachen, sowie mit Mathematik und Physik.

§ 98.

Die modernen Bildungsschulen.

1. Die Aufgabe der modernen Bildungsschulen, also der Real- und höheren Mädchenschule, läßt sich dahin zusammenfassen, daß sie im Rahmen eines christlichen Schulwesens ihr unterscheidendes Merkmal in der Erteilung eines modernen Humanitätsunterrichtes zu suchen haben; die nähere Bestimmung und zugleich richtige Einschränkung dieses Prinzips führt auf alle in Betracht kommenden Momente.

Der Unterricht dieser Anstalten ist modern in dem Sinne, daß er seine Bildungsmittel vorzugsweise aus der Gegenwart entlehnt und die Schüler der Gegenwart unmittelbarer entgegenführt als das Gymnasium. Daher ist hier die Stellung der neueren Sprachen eine wichtigere als im Gymnasium, der Unterricht in den modernen Fremdsprachen ist früher zu beginnen und mit stärkerer Stundenzahl fortzuführen. Bei der Auswahl der Lektüre ist nicht bloß auf den sittlichen Gehalt, den stilistischen Wert und die Verständlichkeit der Texte Rücksicht zu nehmen, sondern auch darauf, ob sie die Eigentümlichkeit der Sprache und des Volksgeistes wiedergeben; solche Bücher sind zu lesen, die nicht bloß gut-, sondern auch echt-französisch, -englisch usw. sind. Darum sind schon für die Anfänger volkstümliche Stoffe zu wählen, wie Kindersprüche, Sprichwörter, Rätsel, Märchen u. a.; den Anfang dazu machte Mager in seinem französischen Sprachwerk, durchgeführt ist das Prinzip in dem trefflichen englischen Lesebuche von Dürr und Vietor. Ins Auge zu fassen sind Werke, welche auch inhaltlich mit dem Lande, dem Volke und dessen Geschichte bekannt machen; so sollte man Barantes Darstellung der Geschichte der Jungfrau von Orleans dem hergebrachten Voltairischen Charles XII vorziehen und Shakespeares histories trotz ihres geringeren poetischen Wertes neben den anderen Dramen zur Geltung kommen lassen.

Der moderne Charakter dieser Anstalten macht sich auch in der Methode geltend, insofern die Gegenwart in ausgesprochenerer Weise einen Beziehungspunkt der Belehrungen bildet. Das Ausgehen vom Gesichtskreise, das Zurückgehen vom Gegebenen zu seinen Voraussetzungen, das Aufsteigen vom Besonderen zum Allgemeinen, also das heuristische und das analytische Element, haben für die modernen Bildungsschulen Anspruch auf eine größere, breitere Entfaltung. Beim Religionsunterricht ist z. B. hier mehr als im Gymnasium der Bestand der Kirche in der Gegenwart, ihre Einrichtungen, ihr Kultus usw. als Augenmerk bei den historischen Belehrungen festzuhalten. Die alte Geschichte und Geographie hat sich Beschränkungen zugunsten der neueren aufzuerlegen, auch das kulturgeschichtliche Element, welches das Leben der Gegenwart erklärt, erhält mehr Raum, darf aber freilich nicht den Geschichtsunterricht zur Mosaikarbeit machen [1]).

[1]) Oben § 56, 4.

2. Dieses Gravitieren nach der Gegenwart hat nun aber seine Grenzen in der Aufgabe des Unterrichts, doch ein gewisses historisches Verständnis des Gegenwärtigen vorzubereiten. Vor allem dürfen die Bildungsschätze, welche in der nationalen Vergangenheit liegen, nicht ungehoben bleiben; zumal in der Mädchenschule ist die Poesie des Mittelalters zu pflegen und, mit Absehen von verwässernden Auszügen und literarhistorischen Phrasen, zur Einwirkung auf das Gemüt zu bringen. Dazu werden enganschließende Bearbeitungen der Hauptwerke zweckmäßig verwandt, doch ist es sehr wohl durchführbar, reifen Schülerinnen die Sprachwerke der mittelhochdeutschen Periode selbst in die Hand zu geben. Auch die antike Literatur hat in den modernen Bildungsschulen ihre Stelle zu finden, und zwar in Übersetzungen und in Verknüpfung mit modern klassischen Dichtungen; in diesem Betracht sind die Schriften Herders zur alten Literatur eine reiche Fundgrube. Gleichzeitig und vergleichend lassen sich z. B. Klopstocks Messiade, eine Übersetzung des Heliand und eine Auswahl aus Homer sowie aus Vergil behandeln, in ähnlicher Weise die deutschen Odendichter mit Horaz und die antikisierenden Dramen unserer Klassiker mit sophokleischen und euripideischen parallelisieren.

Ein Vorschieben des Realschulunterrichtes bis zur Textlektüre der römischen Klassiker verändert den Charakter der Schulgattung und führt zu der Zwitterbildung der halbschürigen Gymnasien, die, wenn ihren Schülern die Universität geöffnet wird, diese unvermeidlich herabziehen müssen; dagegen werden mit Vorteil die Elemente des Lateins zum Zwecke der Durchbildung des Sprachbewußtseins und der Grundlegung für den modernen Sprachunterricht in den Lehrplan aufgenommen. Die Vorteile, welche das Latein, in solchem Ausmaße betrieben, der Realschule gewährt, können in gleicher Weise auch in der höheren Mädchenschule durch dasselbe erreicht werden, und man würde damit ein wirksames Gegengewicht gegen die Oberflächlichkeit gewinnen, zu welcher allermeist der Betrieb des Sprachunterrichtes auf diesen Anstalten neigt. Wenn die Aufgabe einmal ernstlich in Angriff genommen werden wird, dem halt- und charakterlosen Unterricht der Mädchen pädagogischen Wert und didaktischen Stil zu geben, so wird die Heranziehung des Lateins eine Hauptfrage bilden.

3. Der Unterricht der modernen Bildungsschulen soll — und dies ist der zweite Punkt — Humanitätsunterricht sein, das Wort in der gangbaren Bedeutung gefaßt, vermöge deren die Humanitätsstudien dem Betriebe der Realien entgegengesetzt werden. Die Realschule und die höhere Mädchenschule sollen ihren Schwerpunkt in denjenigen Lehrfächern suchen, welche den Menschen und die menschheitlichen Güter zum Lehrinhalt haben, nicht aber in jenen, welche dem dinglichen Sein zugekehrt sind. Der Name Realschule darf in diesem Betracht nicht irreführen; er stammt daher, daß diese Anstalt den Realien neben den humanistischen Fächern eine Stelle geben sollte, und ist von einsichtigen Schulmännern keineswegs in dem Sinne eines Vorwiegens der physischen Disziplinen über die ethischen verstanden worden, da mit dem Eintreten eines solchen die Realschule auf ihren Charakter als Bildungsschule verzichten und zu einer bloßen Berufsschule werden würde. Aber auch in dem anderen Sinne, in welchem die Realien dem formalen Moment der Bildung gegenübergestellt

werden, können sie nicht das Unterscheidende der Realschule bilden, denn diese hat allen Grund, das formale Element, wie es vorzugsweise im Sprachunterricht und nächstdem im mathematischen vertreten ist, zu pflegen, da sonst ebenfalls ihr Charakter als Bildungsschule in Frage kommen kann; übrigens sind für jeden Wirkungskreis, und so auch für den der höheren Technik, Sachkenntnisse nicht der einzige Einsatz, da diese vielmehr erst ihren Wert erhalten, wenn sie mit geistiger Gewecktheit, mit der Fähigkeit, sich zu orientieren, mit Gewandtheit und Takt und anderen Früchten einer allgemeinen Bildung verbunden sind.

Die Verbindung des humanistischen und formalen Elementes mit dem beruflichen und materialen wird am besten hergestellt, wenn die untere Abteilung der Realschule ganz auf das erstere gegründet wird und erst die obere das letztere zur Geltung bringt. Die „moderne Sprachenschule [1]" mag, wie die Lateinschule, der Schulung des Geistes an Materien allgemeiner Natur obliegen, dagegen mögen die „Realkurse", welche dem Lyzeum entsprechen, unter Fortführung des humanistischen Elementes auch diejenigen Übungen und Arbeiten betreiben, in denen sich bereits die Nähe des Berufes bemerklich macht, ähnlich wie auch das Lyzeum den Übergang zu den gelehrten Berufsarten anbahnt.

Während die Realschule zu sehr geneigt ist, den beruflichen Forderungen und damit einem banausischen Elemente Raum zu geben, fehlt der Mädchenschule ein solches ganz, und es gehen ihr damit die verständlichen Beziehungspunkte für den Unterricht ab, welche die Anstalten für die männliche Jugend an den mittelbaren Interessen besitzen [2]. Man hat versucht, in der Haushaltungskunde der Mädchenschule ein auf den weiblichen Beruf bezogenes Lehrfach einzufügen, das in den weiblichen Handarbeiten schon früher Vertretung gefunden hatte. Damit ist ein richtiges Prinzip für einen zielbewußten und darum gediegeneren Mädchenunterricht gewonnen, allein er muß davor bewahrt werden, bei der Durchführung wieder ins Spielende zu verfallen. Das Haus, der Markt, der Garten, aber auch die Kinderstube und die Krankenstube sind Lebenseinheiten, zu denen der natürliche Beruf des Weibes Beziehung hat, und sie sollten bei der Bestimmung des Lehrstoffes vorschweben, ohne gerade zu besonderen Lehrfächern ausgebreitet zu werden, ähnlich wie dies von den naturkundlichen Lebenseinheiten gilt [3]. Auf diejenigen Berufsarten, auf welche soziale Verhältnisse der neueren Zeit das weibliche Geschlecht hingewiesen haben, kann die Schule nicht speziell, aber durch Gewöhnung an ernste Arbeit und durch Schulung an wertvollen Inhalten Vorbereitung gewähren.

§ 99.

Die Volksschule.

1. Die Volksschule ist erwachsen aus der Verbindung der Kinderlehre der Kirche mit dem Unterricht in den gemeinnützigen Fertigkeiten; ihr Name

---

[1]) Oben § 91, 4. — [2]) § 32, 2. — [3]) § 72, 2.

enthält den Hinweis auf das vaterländische und nationale Element; für ihre neue Entwickelung hat die Methode eine maßgebende Bedeutung gewonnen, welche ihren einfachen Lehrgegenständen eine formal bildende Kraft abzugewinnen sucht. Allen diesen Momenten ist ihrem Wert entsprechend Rechnung zu tragen, und sie sind zur Einheit eines die Schulgattung charakterisierenden Unterrichtes zu verbinden. Im Vergleich mit anderen Schulen erscheint die Volksschule ungünstig gestellt; sie hat es nur mit Unmündigen zu tun und verliert ihre Schüler in der Periode der wachsenden Empfänglichkeit; sie muß aufnehmen, was ihr zugeführt wird, und ihre Lehre dem Unbegabtesten zugänglich machen; sie muß in den Lehrstunden selbst die Hauptarbeit tun, da sie nur auf beschränkte Mitwirkung des Hauses rechnen darf; für sie gilt die Vorschrift, mit wenigem viel auszurichten; sie ist angewiesen, darzubieten, was am willigsten aufgenommen, am leichtesten verstanden, am besten behalten, am sichersten angewandt werden kann; sie muß kräftige Mittel anwenden, derbe Hebel ansetzen. Dafür ist ihr Vorzug, daß sie mit den grundlegenden Elementen, mit weittragenden geistigen Agenzien arbeitet; Volksschulunterricht ist für die Lehrkunst und Lehrerbildung eine breite und feste Basis, jeder Lehrer sollte sich darin versucht haben; der Schullehrer, zumal auf dem Lande, tritt in ein engeres Verhältnis zu den Schülern und den Schülergenerationen, als es anderwärts durch das Lehramt gestiftet wird; die sittliche Einwirkung, welche er üben kann und soll, gibt seinem Berufe etwas dem priesterlichen Verwandtes.

Das religiöse Element ist das zentrale der Volksschule; es hat nicht bloß als Religionslehre, sondern auch als Religionsübung aufzutreten, und bei der Lehre ist an die Übung und das kirchliche Leben allenthalben anzuknüpfen. Lokale Kulte, besondere Traditionen, religiöse Sitten sind die wertvollsten Stützpunkte des Unterrichtes; auch das historische Moment desselben, das biblische und das kirchengeschichtliche, muß an den Anschauungs- und Lebenskreis der Kinder angeschlossen werden. Denken wir uns das oben (§ 82) für das Gymnasium behandelte Thema: Die Bekehrung Deutschlands, in die Volksschule versetzt, so müßte vorerst alles gelehrte Material wegfallen, dafür aber das heimatliche Element stärker hervortreten, indem die Missionsgeschichte der Landschaft, Provinz usw. zum Standort gemacht wird; die Missionen der Merovinger- und Karolingerzeit müßten durch gegenwärtige Missionen vorstellig gemacht werden; um das Material besser zusammenzuhalten und zugleich die Fertigkeit in Anwendung zu bringen, wäre der Gegenstand in Form von Lesestücken vorzuführen. Auch das Gedächtnis hat der Religionsunterricht in Anspruch zu nehmen; das Einprägen ist bis zur Unverlierbarkeit des Gelernten fortzuführen und schon darum der Stoff dafür in mäßiger Ausdehnung zu bestimmen; es ist besser, daß weniges fest und sicher, als daß vieles minder gut behalten werde.

2. Das vaterländische Element ist zunächst für den Geschichtsunterricht der Volksschule maßgebend. Bei der Gestaltung des Lehrstoffes ist darauf Rücksicht zu nehmen, daß manche Partien der vaterländischen Geschichte ein näheres Verhältnis zum Volksbewußtsein haben als andere, welche nur durch Mittelglieder mit demselben zusammenhängen. Das erstere gilt von solchen,

die durch fortlebende Traditionen in die Gegenwart reichen, oder noch einigermaßen in ihr nachklingen, welcher Art sind: die napoleonischen Kriege, in manchen Gegenden Deutschlands der Siebenjährige, in anderen der Dreißigjährige Krieg. Die lebendige Geschichtserinnerung, die in solchen Fällen vorliegt, ist zu erhalten, neu zu beleben, zu ergänzen; von solchen Stellen aus hat sich die historische Belehrung zu verzweigen; Denkstätten sind dabei zu verwenden, wenn sie sich irgend darbieten; Lesestücke, etwa im Ton des Hebelschen Schatzkästleins geschrieben, würden dem Unterricht die geeignetste Unterlage bieten. Wo die Sage noch lebt, ist eine Leitung in noch weiter zurückliegende Zeiten gegeben; ihre Wiederbelebung sollte in umfassender Weise unternommen werden; sie gewährt den Zugang zu dem nationalen Altertum, wie es im Mittelalter vorliegt; die Schätze desselben sind volkstümlich und haben diese ihre Kraft noch nicht eingebüßt; sie können dem Volksunterricht in größerem Maßstabe angeeignet werden, als es geschehen ist. Was von der alten Geschichte in die Volksschule gehört, ist teils auf die biblische Geschichte zu stützen, teils an Vaterländisches anzuschließen. Die ehedem so populären vier Weltreiche [1]) bezeichnen die Hauptumrisse; bei den Römern treffen biblische und heimische Geschichtsbelehrungen zusammen. Die geeignetste Stelle für diese Materie ist ein Anhang zur biblischen Geschichte, da das Lesebuch keinen polymatischen Charakter bekommen, vielmehr den vaterländischen bewahren soll.

Die Volksdichtung und was sich von Kunstpoesie ihrem Tone nähert, muß dem Lesebuche und dem Gesangunterrichte den Stoff darbieten. Auch hier ist die Aufgabe, zu erhalten, was noch irgend fortlebt, und dem Volke wiederzugeben, was es einmal besessen hat. Dazu gehört auch die „Weisheit auf der Gasse", wie sie in den Sprichwörtern niedergelegt ist, die man mit Recht aus der Vergessenheit zu ziehen bedacht ist; in ihnen liegen auch zahlreiche Erinnerungen an die Vorzeit, und ihre geschickte Behandlung würde ein ganzes Stück Volkskunde zutage fördern. Auch der Gesangunterricht hat Verlorenes wieder zu gewinnen, die Verbindung und den Austausch von Kirchen- und Volkslied wieder herzustellen, das Ohr an das Edle, Echte, Innige zu gewöhnen und dem Unedlen zu entfremden [2]).

Die Welt- und Heimatskünde hat das heimatliche Element stärker zu betonen, als es in den höheren Schulen geschieht. Aber es ist ein Mißverständnis, wenn man dasselbe in Gestalt einer Topographie des Landes oder der Provinz in die Schule bringt. Als heimatkundlich ist zunächst das wirklich Angeschaute, also im sinnlichen Gesichtskreise Liegende anzusehen, dann dasjenige, was damit in einem vorstelligen und verständlichen Zusammenhange steht. Dieses muß beim Unterrichte durchgängig den Ausgangspunkt bilden, aber er hat darüber hinaus zur Weltkunde fortzuschreiten. Eine unerläßliche Aufgabe ist es, die Landkarte verstehen und benutzen zu lehren; als Hilfsmittel dazu ist ein Plan des Ortes und ein solcher der Umgegend zu verwenden. In der Heimatskunde liegen auch die Elemente der Himmelskunde, insofern die

[1]) Oben § 72, 5. — [2]) Vgl. des Verfassers Vortrag: „Die Bedeutung der Volkspoesie für die Jugendbildung", abgedruckt in „Aus Hörsaal und Schulstube", S. 104—114.

Himmelserscheinungen in den sinnlichen Gesichtskreis fallen. Die Schule hat hier dem Volke wenigstens das zu geben, was es früher besaß, als die gedruckten Kalender noch nicht in Brauch waren und die Kenntnis von Sternaufgängen und anderen Merkmalen des Jahreswechsels noch geläufig war, wovon sich gegenwärtig nur in Küstengegenden etwas erhalten hat. Aufzeigen der Erscheinungen, anschauliche Schilderungen, lebensvolle Erzählungen, kurze Merksprüche nach Art der Sprichwörter sind die zweckmäßige Form für Belehrungen der Art, denen jeder gelehrte Anstrich fernbleiben muß, wenn sie wirklich volkstümlich werden sollen. Was Hebel in seinem Schatzkästlein gibt, kann den rechten Weg weisen.

3. Eine Pflichtleistung der Volksschule ist die Einübung der gemeinnützigen Fertigkeiten, des Schreibens, Lesens und Rechnens: sie bilden den nächstliegenden Maßstab für die Erfolge des Unterrichts; das praktische Leben und die übrigen Schulen beurteilen vorzugsweise nach dem, was die Volksschule darin erreicht, den Wert derselben. Diese Fertigkeiten verlangen Fleiß und Stetigkeit seitens des Lehrers und der Schüler; rationelle Methoden können den Unterricht darin anziehender und bildender machen, aber sie dürfen nicht die langsame, geduldige Arbeit verdrängen wollen. Es ist behauptet worden, daß in den Schulen früher besser geschrieben wurde, als weniger von Schreibmethoden die Rede war, und besser gerechnet, als das Einmaleins den ganzen Lehrbehelf bildete; falls das neuere Verfahren wirklich rationeller geworden, so kann in ihm nicht der Grund des Rückganges liegen, sondern darin, daß man über dem Interesse an der Methode die minder ansprechenden, aber unerläßlichen primitiven Vermittelungen der Fertigkeit vernachlässigte. Aber eines schließt das andere nicht aus; die Volksschule kann und soll zugleich auf jene positiven Leistungen hinarbeiten und mittels ihrer Methode formal bildend wirken.

Zur formalen Bildung vermag der Schreibunterricht einen namhaften Beitrag zu liefern, welchen wir früher [1]) angegeben haben, wobei wir zugleich den dienenden Charakter der Schreibkunst betonten. Mit ihr hängt die Sprachlehre zusammen, welche vorzugsweise geistbildend wirken soll. Doch bedarf der Betrieb derselben, wie er in der Volksschule herrscht, in mehrfachem Betrachte einer Reform, bei welcher Didaktik und Sprachwissenschaft zugleich zu Rate zu halten sind. Es wird gewöhnlich darin gefehlt, daß die Hinweisung auf die analytische und heuristische Behandlung, welche der Gegenstand selbst gibt, nicht beachtet wird, ein Punkt, bezüglich dessen wir uns auf früher Dargelegtes [2]) beziehen können. Verfehlt ist ferner die Art, wie man bei Zerlegung der Sätze die Kategorien der Satzteile und der Wortarten als festes Fachwerk verwendet, wobei ihre Übergänge ineinander unbeachtet bleiben und das flüssige Wesen der Sprache nicht zum Verständnis kommt, ein Mangel, welchem durch die genetische Behandlung jener Kategorien abzuhelfen ist [3]). Über den Übungen in der Satzanalyse werden zudem die Belehrungen über die Variabilität des Ausdrucks und die Umfärbung des Gedankens versäumt, welche weit mehr das Zusammenwirken des logischen und grammatischen Elements der Sprache zeigen als jene

---

[1]) Oben § 46, 2. — [2]) § 47, 5 und § 76, 6. — [3]) § 73.

Analysen. Ebenso vernachlässigt wird die Wortkunde, während gerade die Lehre von der Bildung der Wörter, den Bildungsmitteln, der Verzweigung der Stämme, der Wortbedeutung und ihrer Übergänge usw. Aufgaben bieten, welche Interesse und Nachdenken der Kinder wecken und den Sprachschatz erweitern können.

Für diese Methode des elementaren Sprachunterrichts ist der allgemeine Kanon der Aneignungsstufen bestimmend, den wir aufgestellt haben [1]). Den Vortritt hat das *heuristische* Element, denn in dem Sprachbewußtsein des Schülers muß die Spracherscheinung, um welche es sich handelt, aufgesucht und hervorgezogen werden; sie ist alsdann in so vielen Varianten oder Fällen vorzulegen oder zu fixieren, daß sie die Aufmerksamkeit weckt und für die *Auffassung* standhält. Von da dringt der Schüler zum *Verständnisse* vor, wenn er die Analogie, also das Formationsgesetz der betreffenden Spracherscheinung begreift und in Worten ausdrücken kann; das so Gefundene muß nun *eingeprägt* und jenes Gesetz auf verwandte Fälle, zunächst in begrenztem Umkreise, dann in freierer Weise *angewandt* werden.

4. Die rationelle Gestaltung des *Rechenunterrichts* ist ebenfalls auf die Reihe der Aneignungsstufen hingewiesen, nur daß diese hier weniger auf ein einzelnes Lehrstück als vielmehr auf die Gesamtanlage Anwendung findet. Die erste Aufgabe ist die Erzeugung oder Fixierung der Zahlvorstellung, und diese muß mittels der Anschauung erfolgen; die Bildung von Zahlen muß durch das Zählen und durch die Operationen [2]) an sichtbaren Objekten vorgenommen werden und daher zunächst die Grenzen einhalten, innerhalb deren solche Objekte noch überblickt werden können. Aber auch hier bildet das Formationsgesetz das Ziel der Betrachtung, also die Art und Weise, wie die Addition, Subtraktion usw. unter bestimmten Umständen vorgenommen wird, z. B. durch Vollmachen des Zehners, wie bei 8 + 4, oder durch das Anbrechen des Zehners, wie bei 12 — 4, oder durch Zuzählung derselben Größe, welche infolge des Vollmachens der Zehner eine stetige Abnahme der Einer mit sich bringt, wie bei den Reihen 9, 18, 27, 36 ..., 8, 16, 24, 32 usw. Ist dies zum *Verständnis* gebracht, so ist es nicht mehr erforderlich, sich an die sichtbaren Objekte zu halten, vielmehr hat das erkannte Prinzip Schnellkraft genug, um ein Rechnen ohne unterstützendes Sehen in Gang zu bringen. Dieser Zuwachs an geistigem Können darf aber die Einprägung nicht als überflüssig erscheinen lassen, vielmehr müssen die verstandenen Operationen durch feste Assoziationen und Systeme, unter denen das Einmaleins die wichtigste Stelle einnimmt, dem Gedächtnisse eigen gemacht werden. Für die Stufe der *Anwendung* bietet das Rechnen durch die unabsehbaren Variationen, welche es gestattet, ein weites Übungsfeld; nur muß man nicht willkürlich Aufgaben ersinnen, sondern sie aus dem Leben nehmen, und wo möglich eine aus der anderen entstehen lassen, wie denn hier die nämlichen Gesichtspunkte Anwendung finden, welche wir für die Algebra aufstellten [3]). — Als Anschauungsmittel für das Rechnen hat Pestalozzi das Quadrat mit hundert quadratischen Feldern [4]) empfohlen, und man ist zu schnell davon abgegangen;

---

[1]) Oben § 80, 8. — [2]) § 74, 3. — [3]) § 86, 4 f. — [4]) § 74, 5.

ohne Frage ist es richtiger, daß jeder Schüler das Anschauungsmittel vor sich hat und damit operieren kann, als daß der Lehrer bloß daran demonstriert, wie es z. B. bei der sog. russischen Rechenmaschine der Fall ist; wenn die Schüler die Zahlen mit kleinen Holzscheiben oder Bohnen auf einem schachbrettartig geteilten Brette selbst setzen, so dringen sie am leichtesten in die Formationsgesetze ein, und insbesondere erscheinen die Reihen des Einmaleins in anschaulicher Ausprägung.

Der Formenunterricht kann in der Volksschule mit nützlicher Fertigkeit formale Bildung verbinden, wenn er darauf angelegt wird, Augenmaß, Handgeschick, Kombination und Geschmack zu bilden. Es ist von Wert, wenn die Kinder möglichst früh Gestalten herzustellen und Variationen von solchen vorzunehmen angehalten werden, und dafür ist das stigmographische Blatt das einfachste Hilfsmittel; es macht zugleich die für die Mathematik so wichtige Vorstellung der Koordinaten geläufig und es wird leicht erkannt, daß es mit dem Rechenbrette verwandt ist. Es wären umfassendere Versuche mit diesem Lehrmittel zu wünschen, welches zugleich die Möglichkeit bietet, manche schätzbare Übung der Fröbelschen Gaben ohne diese selbst in den Unterricht zu verpflanzen. Der Formenunterricht hat für den Arbeitsunterricht, „das ABC der Fertigkeiten", den Stützpunkt zu bilden; bezüglich der Frage, wie diesem einesteils ein allgemeiner Charakter und doch anderenteils Zusammenhang mit den soezifischen Fertigkeiten zu geben ist, muß die Verweisung auf früher Gesagtes [1]) genügen.

§ 100.

Die Lehrerbildung.

1. Eine Nebenanstalt der Volksschule ist das Lehrerseminar, in der Schulkunde muß es aber nicht bloß im Anschluß an jene, sondern auf breiterer Basis behandelt werden, da die Forderung der Einheit des Lehrstandes [2]) einschließt, daß alle Lehrerbildungsanstalten unter einen einheitlichen Gesichtspunkt gerückt werden.

Die nämlichen Momente, welche wir als die Voraussetzung der individuellen Bildungsarbeit des Schülers fanden: Naturanlage, Übung und Verständnis [3]), bezeichnen auch dasjenige, was der Lehrer zu seinem Geschäfte bedarf; seine natürliche Ausstattung ist die Lehrgabe, durch Übung ist er zum Können, zur Fertigkeit hinzuführen, das Verständnis hat er durch Studium, Wissen, Kenntnisse zu erwerben. Die Übung und das Studium des angehenden Lehrers haben aber vermöge der Natur seiner Aufgabe einen doppelten Inhalt: einerseits die Sache, d. i. den Stoff, mit welchem er beim Unterrichte zu arbeiten haben wird, und andererseits diese Arbeit, also das didaktische Geschäft selbst. Was er daher zu erwerben hat, ist ein vierfaches: Das sachliche Können, d. i. die Beherrschung der Fertigkeiten, welche Gegenstand des Unterrichts sind; das sachliche Wissen, d. i. die geistige Durchdringung des theoretischen Unterrichtsstoffs; das didaktische Können, d. i. die Vertrautheit mit der

[1]) Oben § 62. — [2]) § 96, 4. — [3]) § 77, 2.

Technik des Unterrichts, und das didaktische Wissen, d. i. das Verständnis für das Lehrgeschäft.

Die Lehrgabe, das donum didacticum, muß von der Lehrerbildung vorausgesetzt werden; was seitens ihrer Anstalten geschehen kann, ist, die Aufzunehmenden sorgfältiger darauf hin zu prüfen. Beim Lehrling eines Handwerks wird das Ungeschick bald erkannt und eine verfehlte Berufswahl verhindert, beim Nachwuchse des Lehrstandes kann die lange Dauer der theoretischen Vorbereitung die mangelnde Eignung oft erst dann erkennen lassen, wenn die Abweisung eine große Härte wäre. Eine praktische Erprobung an der Schwelle des Berufes wäre möglich, wenn der Aspirant vor der Aufnahme in das Seminar einem Lehrer als Gehilfe, wenn auch nur für untergeordnete Leistungen, zugewiesen würde; daneben müßte er auf die Vervollkommnung in den elementaren Fertigkeiten hingewiesen sein. Bei Lehrerssöhnen macht sich häufig ein solcher Bildungsgang von selbst, dessen Verallgemeinerung manchen Mißgriff in der Standeswahl abschneiden würde.

Die Lehrgabe ist sehr verschiedenartig, weil mehr oder weniger einseitig; wer gut lehrt, versteht darum noch nicht gut zu unterrichten, und die Begabung für die eine Lehrform schließt die für die übrigen weit öfter aus als ein. Herbart hat gewisse Individualisierungen der Lehrgabe mit den Bedingungen der Vielseitigkeit, Klarheit, Assoziation, System und Methode, in Verbindung gebracht. „Man findet Lehrer, welche den größten Wert auf pünktliches Auseinandersetzen des Kleineren und Kleinsten legen und auf ähnliche Weise das Gesagte von den Schülern wiederholen lassen; andere unterrichten lieber gesprächsweise und vergönnen auch ihren Schülern viel Freiheit im Ausdruck; noch andere verlangen vorzugsweise die Hauptgedanken, diese aber in genauer Bestimmtheit und vorgeschriebenem Zusammenhange; manche endlich sind nicht eher zufrieden, als bis ihre Schüler sich im regelmäßigen Denken selbst tätig geübt haben [1].“ Bei dieser Einteilung erscheint aber diejenige Individualität nicht berücksichtigt, welche die Schüler am liebsten mit dem Namen des guten Lehrers bezeichnen, jene, die in der Darstellung, Erzählung, Schilderung ihre Stärke hat; jene pünktlichen Lehrer, welche mehr auf Einprägung und Einübung bedacht sind, werden von den Schülern meist erst nachträglich gewürdigt, wenn diese das Wissen oder Können anzuwenden in die Lage kommen, wozu ihnen jene verholfen haben. Die Scheidung der auf den Hauptgedanken dringenden und der im regelmäßigen Denken übenden Lehrer dürfte kaum begründet sein, dagegen macht es einen Unterschied, ob der Lehrer mehr befähigt ist, die Schüler zum Eindringen in gegebene Gedanken zu gewinnen, oder ihnen fesselnde, zusammenhängende Entwickelungen zu geben; im ersteren Falle ist er ein guter Erklärer und hat philologische Begabung, die Philologie als „Erkenntnis des Erkannten“ gefaßt, im letzterem Falle hat er eine philosophische Ader. So führt uns die Ergänzung der Herbartschen Bestimmungen auf unsere Formen des Unterrichts und Momente der Aneignung zurück: Die Stärke der Lehrgabe kann liegen in dem empirischen, dem logischen, dem Anwendungsmoment oder näher bestimmt

---

[1]) Päd. Schr. II, S. 535 (Umriß § 67).

in der Darstellung, der Erklärung, der Entwickelung, der Einprägung, der Einübung. Bei der Heranbildung der Lehrer soll die einseitige Richtung durch Betonen der übrigen berichtigt werden, allein doch nicht zu ängstlich und mit Benachteiligung des ausgesprochenen Talentes; partielle Tüchtigkeit wirkt auf die Schüler immer gut, denn was beim Partiellen fehlt, wird durch die Tüchtigkeit aufgewogen.

2. Vom Gesichtspunkte der Tüchtigkeit ist auch das sachliche Können zu bewerten. Es bildete in älterer Zeit die fast ausschließliche Anforderung an den Lehrer; für die Lateinschule galt als gut qualifiziert, wer ordentlich Latein schrieb, für die Volksschule, wer die elementaren Fertigkeiten perfekt innehatte. In dieser Schätzung des Perfekten liegt etwas Richtiges; im Lehrer soll etwas vom Meister sein; Können verschafft ihm mehr Respekt als Wissen, gerade wie Ungeschick ihm abträglicher ist als ein lapsus memoriae. Wird mit Recht gefordert, daß in der Schule neben dem Wissen wieder das Können, neben dem Lernen das Üben den gebührenden Platz erhalte, so muß die Lehrerschule darin vorangehen. Hervorragungen im sachlichen Können sollten bei Beurteilung der Lehrbefähigung mehr ins Gewicht fallen; so ist z. B. das perfekte Innehaben der lateinischen oder der griechischen Formenlehre eine Instanz der gymnasialen Lehrbefähigung und wiegt manche Partie des theoretischen Wissens reichlich auf. Auch in diesem Punkte macht sich die Abkehrung der Universität von der Schule merklich: die Lehrerbildung an der Universität ist auf die Herstellung von Gelehrten angelegt, welche des Fortkommens wegen eben Lehrer werden; was sie von Fertigkeit für die Schule brauchen, mag — so meint man — ihnen die Schule selbst beibringen; allein damit wird die Maxime: Fabricando fit faber doch etwas zu weit ausgedehnt.

Auf die Pflege des sachlichen Wissens hat die neuere Lehrerbildung vorzugsweise Bedacht genommen, und doch bedarf es auch hier der Erinnerung an wesentliche Bedingungen des rechten Lehrbetriebes: der theoretische Unterricht des Lehrerseminars hat sich vor enzyklopädischer Zerfahrenheit zu hüten und bedarf der Konzentration, die akademische Lehrerbildung dagegen hat die Neigung zu einseitigem Fachstudium zu überwinden und bedarf der Ergänzung durch allgemeine Bildungsstudien.

Was den ersten Punkt betrifft, so ist das konzentrierende Element in dem Lehrstoffe der Volksschule zu suchen. Es genügt dabei allerdings nicht, „das Unterrichtsmaterial der Elementarschule nach allen Beziehungen zur Durchdringung und Beherrschung zu bringen", wie dies die preußischen Regulative von 1854 anordnen[1]); vielmehr ist die Aufgabe dahin zu erweitern, daß der Unterricht auch den szientifischen Voraussetzungen des elementaren Lehrstoffs nachzugehen, also die Stellen aufzusuchen, wo sich dieser mit der Wissenschaft berührt und so an die Pforten dieser heranzuführen hat, ohne doch seine sichere Basis zu verlassen. Daraus würden sich z. B. für den Sprachunterricht folgende Weisungen ergeben: die Erklärung der grammatischen Kategorien muß auf das Latein zurückgehen, sowohl rücksichtlich der Namen als der Belege und

[1]) Vgl. oben § 30, 1.

Beispiele, daher die Einbeziehung des Latein in den Seminarunterricht, wenngleich in bescheidenem Ausmaße, unerläßlich ist; mit Sorgfalt ist die Wortkunde zu behandeln, und zwar sowohl die Verzweigung als die Bedeutung der Wörter, wobei auch die Fremd- und Lehnwörter in Betracht zu ziehen sind; ferner ist der Dialekt, welchen der angehende Lehrer vorfinden wird, zu behandeln, denn dieser soll ebensowohl die Eigentümlichkeit und den Wert der Volkssprache kennen als die Stellen, wo er sozusagen die Schriftsprache daraufpfropfen kann; die Lautlehre kann mit Vorteil bis zu den Anfängen der Phonetik verfolgt werden [1]), der Schreibunterricht kann durch Proben aus der Geschichte unserer Schrift lehrreich und anziehend gestaltet werden. Der Lehrstoff der Mathematik muß in ähnlicher Weise auf den Rechen- und Formenunterricht bezogen werden; derart sind einzelne leichtere Partien der Zahlentheorie, die Kombinations- und Variationslehre an versetzbaren Gegenständen geübt, manche geometrische Veranschaulichung von Zahlenverhältnissen, wie sie die Alten in Brauch hatten, u. a. Um den Lehrer für den heimatskundlichen Unterricht zu befähigen, müßte er methodisch und praktisch mit den Punkten und Fragen vertraut gemacht werden, welche bei der Charakteristik eines Ortes oder einer Gegend in Betracht kommen, woran sich reiche, allenthalben auf die Wissenschaft zurückgehende Belehrungen anschließen lassen [2]); ein in dieser Richtung geschulter Lehrer könnte der Wissenschaft namhafte Dienste leisten; so sprach J. Grimm den Wunsch aus, daß die Sammlung von Resten des alten Volkstums durch Lehrer auf dem Lande unterstützt würde, und auch für meteorologische Beobachtungen hat man mit Recht deren Mitwirkung gewünscht.

3. Für das höhere Lehramt genügt die Heranführung an die Wissenschaft nicht, sondern es bedarf des Hineinführens in dieselbe. Wenn das Gymnasium die Elementarschule der Wissenschaft ist, so müssen dessen Lehrer über die Elemente zu ihr selbst vorgeschritten sein. Dazu ist aber Beschränkung auf bestimmte Gebiete unerläßlich, und darum wird mit Recht die Vorbildung des Gymnasiallehrers auf Fachstudien begründet. Neben den Fachstudien fordern jedoch auch die Gegenstände der allgemeinen Bildung ihre Stelle. Der Beruf des Fachlehrers ist nicht die Vertretung eines Faches als solchen, sondern das Geltendmachen desselben als Lehrgut und Bildungsmittel, und dazu muß er den Ausblick auf das Ganze der Bildung haben. Der Studierende muß mit den fundamentalen Disziplinen der Bildung Fühlung behalten, zumal mit der Philologie und Philosophie, nächstdem mit der Geschichte; durch geeignete Publika

---

[1]) Einen Versuch derart macht Hugo Hoffmann in seiner „Einführung in die Phonetik und Orthoepie der deutschen Sprache", Marburg 1888. — [2]) Eine Probe für die Fragestellung geben die „Fragen zur Förderung der Ortskunde", herausgegeben vom Verein für Landeskunde in Niederösterreich, Wien 1865, Pichler. Die Materien, bezüglich deren die Fragen gestellt worden, sind: Gestein, Brunnen, Quellen, Pflanzen, Tiere, Menschenschlag, Volkssprache, Namen, Lieder, Tänze, Märchen, Kinderspiele, Volksbrauch, Sagen, Nahrung, Kleidung, Wohnung, Ortsgeschichte, Bauwerke: kirchliche, herrschaftliche, öffentliche, private, antiquarische Gegenstände, Messungen, Grenzen, Höhlen, Seen, Teiche, fließende Gewässer, Sümpfe, Winde, Gewitter, Nebel, Sturm, Niederschläge, Straßen, Ackerboden, Wiesengrund usw.

ist diesem Erfordernisse der höheren Lehrerbildung ohne Schwierigkeit zu genügen; für das philosophische Studium reichen solche noch nicht aus, sondern bedarf es weiteren Eingehens, und die Lehramtsprüfung sollte in ihrem theoretischen Teile auf die Bekanntschaft mit der Philosophie bei allen Fachgruppen gleiches Gewicht legen.

Den allgemeinen Studien dieser Art ist nun auch das der Lehrkunde einzureihen, welches für das didaktische Wissen des angehenden Lehrers den Grund zu legen hat. Dieser soll den Boden kennen lernen, auf dem er zu arbeiten haben wird, sowohl das Bildungswesen im ganzen als die Schulgattung, der er sich widmet; er soll von den historischen und sozialen Voraussetzungen des Bildungswesens, von seinem Stammbaume und seiner Stellung im Lebensganzen Kenntnis erhalten und die Bildungsarbeit nach ihren Zwecken, Inhalten, Formen und Vermittelungen, in ihren Beziehungen zur Ethik, Psychologie, Logik und Wissenslehre betrachten lernen. Dadurch gewinnt er ein Bindeglied zwischen seiner Berufstätigkeit und den allgemeinen Interessen. Wir haben es als Probe der echten Bildung erkannt, daß sie das Spezifische des Berufes mit dem Allgemeinen verbindet, und die Arbeit, die er auferlegt, verinnerlicht[1]), und dies ist auch der Prüfstein dafür, ob die Anstalten für die Lehrerbildung gebildete Lehrer herstellen. Beim Volksschullehrer ist das Ausmaß dieser Studien unvermeidlich ein bescheideneres, aber fehlen dürfen sie nicht ganz; auch er soll Perspektiven erhalten, seinen Beruf in ein größeres Ganzes einzureihen wissen und darum an die Stellen herangeführt werden, wo sein Tagewerk mit der Wissenschaft zusammenhängt.

Sind die rechten Hilfsmittel für diese Studien vorhanden, so ergibt sich ihre Einrichtung ohne Schwierigkeit, strittig dagegen ist, wenigstens für die höhere Lehrerbildung, die Frage, ob und wie das didaktische Können Gegenstand der Unterweisung sein solle. Daß diese Frage überhaupt aufgeworfen werden konnte, hängt mit dem Überwiegen des theoretischen Momentes über das praktische zusammen, welche die neuere Zeit charakterisiert. So gewiß im Unterricht etwas ist von Fertigkeit, Technik, Meisterschaft, Kunst, so gewiß bedarf es einer Anleitung zum Unterrichten. Nur eine solche bildet das Mittelglied zwischen der Theorie und der Praxis auf dem Boden der Ausübung selbst; ohne ein solches entbehrt jene der Anwendung, diese der Leitlinien, und Angelerntes und selbsterworbene Routine stehen unvermittelt nebeneinander. Vielmehr hat eine richtige Unterweisung die Verknüpfung von Wissen und Anwenden einzuleiten, und eine solche tritt aus dem Rahmen der Universität keineswegs heraus. Zu ihr gehören: das methodische Durcharbeiten gewisser Partien des Unterrichts, Entwürfe von Lehrstunden, Lehrversuche vor Schülern (Lehrauftritte oder Praktika), welche zum Gegenstande gemeinsamer Kritik zu machen sind, und Vorführungen von Lektionen durch perfekte Lehrer. Dazu ist eine gewisse Verbindung des akademisch-pädagogischen Seminars mit einer Schule erforderlich; je fester diese Verbindung ist, um so besser, je mehr solche Lektionen aus einem Unterrichtsganzen hervorwachsen, um so bildender sind sie, je weiter das

[1]) Oben § 39, 3.

Nachwirken ihres Gelingens oder Mißlingens verfolgt werden kann, um so mehr Übung gewähren sie. Am besten ist es, wenn Volksschulklassen und Gymnasialklassen zugleich als Übungsschule zur Verfügung stehen, wodurch, wie früher erwähnt wurde, zugleich ein Einigungspunkt für die höhere und elementare Lehrerbildung hergestellt wird [1]).

[1]) Oben § 96, 4. Näheres in dem Aufsatze des Verfassers über die Vorbildung für das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich (in der Revue internationale de l'enseignement supérieur, Paris 1881, Nr. 4, deutsch in der Zeitschrift für Gymnasialwesen, Berlin 1881, Nr. 6 und dem Pädagogischen Korrespondenzblatt von Bergner und Hoffmann, Leipzig 1882, Nr. 1 und 2). Vgl. auch: „Das Prager pädagogische Seminar 1901", Wien, Herder.

Die Bildungsarbeit im Ganzen der menschlichen Lebensaufgaben.

1. Wie die Funktion eines Organs nur aus dessen Teilnahme am Leben des Organismus verstanden werden kann, so sind die Richtungen der menschlichen Betätigung nur in ihrem teleologischen Zusammenhange zu begreifen, und so findet auch unsere Untersuchung erst den rechten Abschluß, wenn sie die Bildungsarbeit in das Ganze der menschlichen Lebensaufgaben hinein verfolgt und damit ihren Gegenstand, den sie unvermeidlich isolieren mußte, schließlich dem höchsten Zusammenhange, dem er angehört, wiedergibt. Die menschlichen Lebensaufgaben darzulegen, kommt aber der Ethik zu, von welcher unsere Didaktik wiederholt, besonders in den Abschnitten über die Bildungszwecke und das Bildungswesen, Unterstützung erhalten hat und der sie nunmehr, als der abschließenden Disziplin, zugeführt werden möge.

Wenn die Alten die Ethik als die Untersuchung *περὶ βίου καὶ τῶν πρὸς ἡμᾶς*[1]) bezeichnen, so nennen sie dieselbe die Lehre von den menschlichen Lebensaufgaben, wenn anders man den Ausdruck als *ἓν διὰ δυοῖν* auffassen darf, so daß „das Leben und unsere Obliegenheiten" so viel bedeutet als: was uns im Leben obliegt. Diese Bestimmung hat den mehrfachen Vorteil, einerseits den normativen Charakter der Ethik auszudrücken, vermöge dessen sie mit Aufgaben, Vorschriften, Pflichten zu tun hat, und andererseits ihr das Leben als ihr Gebiet anzuweisen, welches teils als individuales, teils als soziales gefaßt werden kann und soll, und zugleich endlich den Ausblick auf das Leben überhaupt, also auf die organische Welt zu gewähren.

So gibt es auch primitive Lebensaufgaben, welche im Organischen wurzeln und noch vor der Schwelle des Sittlichen liegen, aber der Betrachtung den geeignesten Zutritt zu diesem gewähren.

Was das Naturgesetz jedem lebenden Wesen als die erste und die verständlichste Aufgabe vorzeichnet, ist die, das ihm verliehene Leben zu erhalten. Der Trieb der Lebenserhaltung ist der Grundbetrieb der animalisch-organisierten Geschöpfe; er differenziert sich in die Triebe der Selbsterhaltung und der Arterhaltung, die sich in der Liebe zum Leben und dem Drange der Fortpflanzung äußern. Die Selbsterhaltung ist darauf hingewiesen, einerseits dem Leben seine durchgehenden Bedingungen zu sichern, worauf der Trieb der Ernährung gerichtet ist, andererseits das Leben vor Gefahren zu schützen, wozu die Schutztriebe

[1]) Diog. L. I, 18.

dienen. Die Arterhaltung aber führt einerseits die Geschlechter zur Paarung zusammen und hält andererseits die zeugende Generation zu Schutz und Pflege der nachwachsenden an. In Nahrung und Paarung, Schutz des eigenen und des fortgepflanzten Lebens faßt sich die Lebensbetätigung des Tieres zusammen; ihre Beziehungspunkte sind das Selbst und die Gattung, ihre Mittel sind die Sinne; was das Bewußtsein erfüllt, sind sinnlich-selbstische Strebungen. All dies stellt auch im menschlichen Leben einen Komplex von kräftigen Motoren dar: magister artis ingenique largitor venter, sagt der alte Dichter, und ein neuerer nennt Hunger und Liebe als die Kräfte, welche das Getriebe des menschlichen Lebens erhalten. So gewiß die Menschheit aus Individuen besteht und eine Gattung ist, muß Erhaltung des Einzellebens und des Gattungslebens auch zu den menschlichen Aufgaben gehören und das sinnlich-selbstische Element eine Provinz des menschlichen Interessenkreises bilden.

Es sind Versuche gemacht worden, in diesem sinnlich-selbstischen Elemente mehr als einen Faktor, nämlich das Prinzip der menschlichen Lebensgestaltung zu suchen und damit die Menschenwürde als sublimierte Tierheit zu deuten. Vor Verirrungen der Art sollte schon die Erwägung des Gegensatzes abhalten, in welchem das Sinnliche und Selbstische zu dem Faktor steht, welcher der ganzen Untersuchung den Namen gegeben hat und dessen Verkürzung sie in falsche Bahnen leiten muß, zu dem Sittlichen. Die nächste Vorstellung, welche wir mit den Worten: sittlich, moralisch verbinden, ist die der Bewältigung der sinnlichen Begehrungen; ein sittlicher Mensch ist uns zunächst, wer nicht der Wollust und Völlerei ergeben ist; alle Moralität hat Reinheit des Lebens und des Sinnes zum nächsten Merkmale, welche mit dem ungebändigten Walten der Triebe nicht bestehen kann; wo dieses Platz gegriffen hat, sprechen wir von tierischem oder viehischem, des Menschen unwürdigem Wesen. Allein auch die Zügelung der selbstischen Tendenz ist von dem Sittlichen untrennbar; die Sittlichkeit wehrt der Ausartung im Verfolgen der eigenen Interessen, welche zu gewaltsamem Eingreifen in die Sphäre anderer führt; wir nennen ein solches brutal, indem wir also das Tier auch als den Träger des schrankenlosen Egoismus ansehen, wie es uns als solcher der vernunftlosen Sinnlichkeit gilt.

2. Das sinnlich-selbstische Element ist nur eine Komponente des menschlichen Lebens, aus welcher allein dieses nimmermehr zu begreifen ist; vielmehr will es als Resultante verstanden werden, in welcher zugleich eine zweite Kraft wirkt. Diese muß zu der ersteren einen Gegensatz bilden, und als Gesetz der sinnlich-selbstischen Tendenz kann sich dem auf der Oberfläche tastenden Räsonnement die verständig-gemeinnützige empfehlen. Diese zügelt die Triebe und verbindet die Einzelwesen, ihre Bewußtseinsform ist die Einsicht, welche theoretisch die Unterordnung des Besonderen unter das Allgemeine, praktisch die des Sonderinteresses unter das Gemeinwohl bewirkt. Dürfen wir in dem Bilde von zusammenwirkenden Kräften bleiben, so müssen wir sagen: Diese Komponente liegt der ersten zu nahe und vermag bei dem zu kleinen Winkel, den sie mit ihr bildet, deren Richtung nicht genug zu verändern; in dem Verständigen ist das Sinnliche nicht bewältigt, in dem Gemeinnützigen ist zunächst nur das Selbstische vervielfacht. Das Leben mit anderen vermag die Willkür einzu-

schränken, aber nicht den Egoismus an der Wurzel zu fassen; es wirkt von außen nach innen, nicht von innen nach außen; der mechanische Druck, den es übt, ist wahl unentbehrlich, aber es bedarf daneben eines organisierenden Zuges von innen. Der Gegensatz zu dem Sinnlich-selbstischen ist darum anders und reiner zu bestimmen; er besteht in dem Übersinnlich-selbstlosen; dem Triebe steht der transzendente Zug, dem Egoismus das Opfer, der Willkür die innerliche Bindung, die religio, gegenüber. Nur der transzendente Zug der menschlichen Natur ist stark genug, den Trieben die Spitze zu bieten, weil er etwas Elementares, Gewaltiges hat, wie die Triebe selbst; auch vermag nur er sie an der Wurzel zu fassen und im Innersten zu wenden; indem er dem diesseitigen Leben ein jenseitiges entgegenstellt, gewinnt er den archimedischen Punkt, um der Lebenstriebe Herr zu werden; er lehrt dies Leben gering achten, um des Lebens willen, das ihm folgen wird, aber es zugleich hoch achten als Durchgang zu diesem; er besitzt in der Selbstlosigkeit die Wurzel der Liebe, welche Mensch und Mensch verbindet, nicht nach Art des Triebes, noch auch nach Art verständiger Gesellung, also äußerlich, sondern innerlich und in der gemeinsamen Hingebung an ein Drittes und Höheres.

Die Religion ist der Quellbezirk der Sittlichkeit; hier liegt der Grund jenes Zuges der Reinheit und der Selbstbescheidung; die innere Harmonie, welche die Selbstzucht gibt, ist selbst nur etwas Äußerliches und ein Widerschein der Harmonie des Friedens in Gott, und die Gerechtigkeit, welche den Eigenwillen nur beugen kann, ist bloß ein Abglanz der Liebe, welche ihn zu schmelzen vermag. So steht also der Aufgabe der mit sinnlichen und selbstischen Motiven sich auswirkenden Lebenserhaltung die Aufgabe der Lebenserhöhung oder Lebensweihe, welche das Selbst in eine überweltliche Ordnung einreiht, gegenüber, und beide bezeichnen die Endpunkte, zwischen denen sich das Leben, die moralische Welt, hinbreitet, worin sich das materielle und das ideale, das animalische und das transzendente Element zu mannigfaltigen Gebilden verflechten.

Von der Lebenserhaltung werden die ökonomischen Interessen in Gang gesetzt, deren Betätigung zur Industrie führt. Die nämlichen Interessen, verbunden mit der spontanen Lust am Darstellen, erzeugen die Kunst, während der Erkenntnistrieb die Forschung, die Wissenschaft hervorruft; Verkehr und Gemeinleben schaffen sich in der Sprache ein Organ, welches als Kunststoff die Poesie erzeugt, dagegen als ungebundene Rede die Darstellungsformen der Wissenschaft hergibt. Alle diese geistigen Güter, welche dem Leben würdige Erfüllung geben, sind in der Kultur zusammengefaßt. Mit der Kultur in Wechselwirkung steht die Zivilisation, welche diejenigen Institutionen und Lebensformen in sich faßt, die den Menschen zum Gliede eines Gemeinwesens machen; ihre Grundlagen sind Sitte und Recht, Familie, Gesellschaft und Staat; sie findet in der Gesittung ihren Abschluß, welche die bis zur Gesinnung vorgedrungene Zivilisation, die innere Konformierung an die äußere Lebensordnung bezeichnet.

3. Kultur und Gesittung sind durch das natürliche und materielle Moment mitbedingt. Triebe, welche zum Teil im Leben der Tiere ihr Analogon finden

Bedürfnisse aller Art, Not und Kampf, sinnlich-selbstische Strebungen haben mitgewirkt, dem menschlichen Leben Erfüllung und Ordnung zu geben; aber ebenso ursprünglich hat ein dem Naturleben fremder, höherer Zug mitgewirkt, welcher das Bedürfnis hintanzusetzen lehrte und die von ihm entfachten Kämpfe befriedete. Das menschliche Wesen gleicht dem Baume, welcher seine Nahrung aus der Tiefe saugt, in der seine Wurzeln gebettet sind, aber auch aus der Höhe, zu der seine Krone aufsteigt, dem Lichte entgegen. Ohne den transzendenten Zug wäre die Kunst nicht über das Handwerk einerseits und das Spiel andererseits hinausgekommen; denn was dem Gestalten und Darstellen Schwung und Ernst zugleich gegeben hat, ist die Religion, welche antrieb, vom Wohnhause zum Tempel, von der spielenden Nachbildung der Natur zum Formen des Kultusbildes, vom Liede zum Hymnus, vom Tanze zur Prozession fortzuschreiten. An der Aufgabe, die heilige Kunde festzuhalten, hat sich die Literatur und die Wissenschaft heraufgearbeitet; was ihr und der Kunst einen höheren, edleren Charakter verleiht, als ihn die Industrie besitzt, ist der Umstand, daß jene einer selbstlosen Pflege fähig sind, bei welcher das Bedürfnis schweigt und die Hingebung des Geistes an von ihm selbst gestellte Aufgaben das Bestimmende ist; Selbstlosigkeit und Hingebung aber entstammen dem transzendenten Zuge der Menschennatur, sie kann der Daseinskampf nicht lehren, von dessen Standpunkte aus sie vielmehr ohne Sinn und töricht erscheinen müssen. Alle Kultur bedarf ferner der Tradition, alle Tradition aber erhält ihre Weihe und ihre Festigkeit durch die Überlieferung eines geheiligten Inhaltes. Was die Tradition für das Gebiet der Lebenserfüllung, das ist die Autorität für das Gebiet der Lebensordnung; alle Autorität aber bedarf eines letzten Stützpunktes, eines Grundes, aus welchem in letzter Linie alle Verbindlichkeit erfließt; dieser kann nicht wieder in menschlichen Verhältnissen liegen, welche selbst der Stützung und Bewurzelung bedürfen, sondern muß einer anderen Ordnung angehören. Nur eine höhere Ordnung, welche zugleich den Menschen im Innersten anfaßt, kann seine Gesinnung binden, während alle menschliche Autorität immer nur im Äußeren haften bleibt und gar nicht das Recht hat, das Innere nach sich zu bestimmen, wenn sie nicht Lehen trägt von Einem, der Befugnis hat.

Der unbefangenen Auffassung hat von je die höhere Ordnung, welcher die Religion zugekehrt ist, als die Grundlage aller Lebensordnung gegolten. Dem gibt das Wort Heraklits Ausdruck: „Es nähren sich alle menschlichen Gesetze von dem einen göttlichen“ [1]), und ferner die im Altertum gangbare Lehre von dem Range der Pflichten, welche Cicero ausdrückt: „Die ersten Pflichten gelten den unsterblichen Göttern, die zweiten dem Vaterlande, die dritten den Eltern, dann der Reihe nach stufenweise den übrigen [2]).“ Ebenso führt der unbeirrte Sinn die Güter der Kultur auf einen göttlichen Anstoß zurück: „Den preise ich von den Göttern“, heißt es bei Euripides, „der uns das Leben über tierisch-wirres Treiben hinausgehoben hat, die Vernunft uns gab und die Sprache, den Boten der Gedanken, für die Nahrung Frucht, für das

[1]) Fr. 123. *Τρέφονται γὰρ πάντες οἱ ἀνθρώπινοι νόμοι ὑπὸ ἑνὸς τοῦ θείου.* — [2]) De off. I, 45. Prima officia Diis immortalibus, secunda patriae, tertia parentibus, deinceps gradatim reliquis debentur.

Wetter Schutz, auf dem Meere die Fahrt usw.[1])." Durch Gottes Fügung ist uns die Tugend gegeben, lehrt Platon[2]), durch Gott erblühet der Mensch in Weisheit, sagt Pindar[3]), und auch die Philosophie, die Wissenschaft, ist von den Göttern erfunden[4]). Denselben Sinn wie diese Aussprüche hat das Gebet der Spartaner, in welchem sie flehen, die Götter mögen ihnen *τὰ καλὰ ἐπὶ τοῖς ἀγαθοῖς*, das Schöne auf Grund des Guten, verleihen[5]); es gibt dem Glauben Ausdruck, daß von der Gottheit zugleich das Richtmaß und die würdige Erfüllung des Lebens stamme.

Aber in dem lakonischen Worte liegt noch ein zweites, was ebenfalls Gemeingut der unbefangenen Lebensbetrachtung ist, der Gedanke nämlich, daß das Schöne auf das Gute, das Schaffen auf das Rechthandeln, die Lebenserfüllung auf die Lebensordnung gegründet sein müsse. Die Alten unterscheiden eine geregelte, in Glaube und Sitte bewurzelte Betätigung der menschlichen Kräfte von einer solchen, welche dieses Haltes und Richtmaßes entbehrt. Dies spricht sich in dem Gegensatze aus zwischen den Mythen, welche die Anfänge der Gesittung und Bildung auf die chthonischen Gottheiten Dionysos und Demeter zurückführen, und jene anderen, welche den Titanen und Götterfeind Prometheus zum Lehrer der Menschen machen. Die chthonischen Kulte feierten dankerfüllt die Segensgaben jener Götter immer von neuem; die Gaben des Prometheus dagegen galten als ein gefährliches Erbe, welches wohl das Streben entfacht und ihm immer neue Ziele zeigt, aber der sittigenden Grundlage entbehrt, ins Maßlose führt und darum keine befriedete Lebensgestaltung erzeugen kann.

4. Daß das Schöne auf dem Grunde des Guten, die Kultur auf dem der Gesittung, die Weisheit auf dem der Selbstbeherrschung ruhen müsse, ist auch der leitende Gedanke der antiken Ethik. In diesem Sinne leiten Platon und Aristoteles *ἦθος* von *ἔθος* ab, die Gesinnung von der Gewöhnung, und fordern, daß die Seele durch das Sittenleben vorbereitet werde für die Einsicht, wie der Ackerboden für die Saat[6]), auf welche Anschauung auch die Reihe Natur, Sitte, Einsicht zurückgeht (§ 77, 2, S. 503); in gleichem Sinne sagt Platon, man müsse die materiell Gesinnten (*εἰς σῶμα πᾶν ἕλκοντες*) zunächst besser machen und dann erst eines Besseren belehren[7]); darauf zielte auch die Maxime der Stoiker ab: Mores primum, mox sapientiam disce, quae sine moribus male discitur.

Das Christentum hat das Wahre und Tiefe der antiken Auffassung bestätigt und geklärt. Alle Lebensordnung geht auf die Autorität dessen zurück, nach dem „alle Vaterschaft sich nennt im Himmel und auf Erden"[8]), und eben daher kommt die Lebenserfüllung, denn „jede gute Gabe, jedes vollkommene Geschenk stammt von dem Vater der Lichter"[9]). Der Wandel erschließt die Lehre, das Rechttun das rechte Verstehen, wie schon der Psalmist sagte: „Der Anfang der Weisheit ist die Furcht des Herrn; die rechte Einsicht haben alle,

---

[1]) Eur. Suppl. 198 sq. — [2]) Meno., p. 100. — [3]) Ol. X, 10. — [4]) Cic. Tusc. I, 26. Philosophia inventum Deorum. — [5]) Plat. II, Alc., p. 148. — [6]) Ar. Nic. Eth. X, 10. — [7]) Soph., p. 246. — [8]) Eph. 3, 14. — [9]) Jac. 1, 17.

die danach handeln" [1]), und das Evangelium bestätigt es: „Selig sind, die reines Herzens sind, denn sie werden Gott schauen [2])", und „wenn jemand den Willen des Vaters tun will, wird er innewerden, ob diese Lehre von Gott ist" [3]). „Die schwache Seele", sagt Clemens von Alexandrien, „bedarf wie der Kranke des Arztes, eines Führers, der die Leidenschaften heile, und erst später des Lehrers, der sie zur reinen Erkenntnis führe [4])", und er legt danach den Plan seiner Lehrschriften an. Bei Augustinus heißt es: Mores perducunt ad intelligentiam [5]); von Rhabanus Maurus, dem praeceptor Germaniae, stammt das Wort: Nemo perfecte sapit, nisi is qui perfecte diligit [6]), von Bernhard von Clairvaux der Ausspruch: In tantum cognoscitur Deus, in quantum amatur. Nach Richard von St. Victor gehen die aktiven Tugenden denen der Erkenntnis voran: die Gnade, die Jakob versinnbildet, verbindet sich zuerst mit Lia, dem Willen, dann erst mit Rachel, dem Geiste; erst diese gebiert die Selbsterkenntnis, Joseph und die Kontemplation, Benjamin.

Es ist somit eine Verschränkung der Lebensaufgaben, welche sich uns zeigt; ihre Sphären liegen nicht nebeneinander, sondern die Voraussetzungen der einen liegen in der anderen. In der Religion liegen die Wurzeln der Gesittung, und in dieser und in jener zugleich die der Kultur. Die Kultur erhält von der Religion den Zug zum Idealen, und ihre Tradition empfängt von der religiösen Tradition Weihe und Festigung; von der Gesittung aber erhält sie die Merkpunkte oder Leitlinien für ihre Gestaltungen und die Grenzen für ihre Entfaltung.

5. Die neuere Ethik zeigt dieses Verhältnis der Lebensaufgaben gelöst und verschoben. Bei allen Abweichungen der modernen Moralsysteme ist doch die Tendenz die herrschende, bei der Bestimmung der ethischen Grundbegriffe das Transzendente zu vermeiden. Man sieht davon ab, daß das Gute auch das Gottgefällige ist, man löst es aus seinem übernatürlichen Zusammenhange heraus und hält sich nur an die natürliche Seite. Man vernachlässigt den Stützpunkt der Autorität und den Ausgangspunkt der Tradition, und läßt damit die Kräfte in den Hintergrund treten, welche der Gesellschaft Halt und der Betätigung Kontinuität geben. Damit aber treten zugleich die objektiven Bedingungen der Sittlichkeit zurück; was nun den Horizont erfüllt, ist das Subjekt, das Individuum, und das Problem, die sittliche Welt zu erkennen, schrumpft zu dem engeren, das sittliche Bewußtsein zu erklären, zusammen. Aber auch dafür fehlt ein wesentlicher Beziehungspunkt, weil das Verständnis dafür verloren gegangen ist, daß das Sittliche in letzter Linie auf ein Streben, auf „das Trachten nach dem, was droben ist", auf das „Hungern und Dürsten nach Gerechtigkeit" zurückgeht. Ist aber das Sittliche kein Streben nach oben, so bietet sich der Erklärung ein doppeltes dar, entweder ist es aus dem Streben nach unten entsprungen, oder es ist überhaupt kein Streben, sondern erwächst aus der theoretischen Funktion, welche nun das einzige Höhere ist, was man zurückbehalten hat. Die erstere Auffassung ist völlig unzulänglich und auf die

[1]) Ps. 111, 10. — [2]) Math. 5, 8. — [3]) Joh. 7, 17. — [4]) Paedag. I, 1, vgl. oben § 16, S. 149. — [5]) Tract. 18 in Joh. 7. — [6]) De inst. cler. 3, 5. P. Haffner, Grundlinie der Geschichte der Philosophie, 1881, S. 518.

Reproduktion der Argumente der Sophisten angewiesen, welche Platon für alle Zeit erledigt hat; aber auch die zweite, welche, den Fehler des Sokrates erneuernd, das Gute intellektualisiert, reicht nicht an das Problem heran: sie läßt das Böse und erst recht die Sünde unerklärt und kann die Normativität des Guten und die Verbindlichkeit des Pflichtgebotes nicht nachweisen. In der Durchführung verfällt sie entweder in den Subjektivismus, indem sie der Vernunft im Subjekte Autonomie beilegt, womit sie den Schlüssel zur Erklärung der sittlichen Welt ganz aus den Händen gibt, oder sie verwandelt das Moralische in den Prozeß der sich auswirkenden Vernunft, womit sie die Sittlichkeit zu einem Momente der Kultur herabsetzt. In letzteren Fehler verfällt Schleiermacher, wenn er als das Ziel des sittlichen Handelns die Herrschaft der Vernunft über die Natur oder geradezu das Vernunftwerden der Natur hinstellt; alles moralische Handeln fällt alsdann in eine unabsehbare Arbeit von kosmischem Charakter, welche immer nur wird und niemals zu Ende kommt, rastlos und aussichtslos einem Zustande zustrebt, den Schleiermacher mit unbewußter Selbstironie den „ewigen Frieden" nennt [1]). Damit ist aber schon der modernste Kulturbegriff gegeben, der diese zur Totalität aller menschlichen Betätigung aufbläht, die Güter und Ordnungen der Gesittung in seinen Dienst fordert und von den nunmehr völlig unverstandenen religiösen Grundlagen ganz loslöst. Der Kulturapparat erfüllt dann das Bewußtsein in ganzer Breite, so daß kein Raum mehr bleibt für das Verständnis des Zweckes, dem er dient; der Mißstand tritt ein, „daß der Mensch über reichste Mittel verfügt, gewaltigste Kräfte bewegen mag und nicht sagen kann, wofür, nicht weiß, ob zu eigenem Glücke, daß er nach außen hin Quell emsigsten Schaffens, ohne allen Einfluß auf das bleibt, was in ihm lebt und schafft, da eine Selbständigkeit des Geistes, eine sich aus dem Naturprozeß heraushebende, geistige Welt hier keine Stätte hat" [2]). Für die Güter, welche dieses erhitzte Kulturschaffen erzeugt, gibt es keinen anderen Maßstab als dieses selber; wonach sie bemessen werden, ist gleichsam nur der Heizwert, den sie der rastlos lodernden Flamme zubringen, die wohl an die Gabe des Titanen gemahnen kann: audax Iapeti genus ignem fraude mala gentibus intulit [3]). „Was immer auftritt, wird sich nicht als an sich wertvoll, sondern als nützlich, nicht dauernd gültig, sondern als augenblicklich passend einführen; damit stürzt die Form des Ideals, und mit ihr sinken alle besonderen Ideale als unklare Gebilde verworrenen Denkens, als Restbestände überholter Entwickelungsstufen [4])."

6. Das Übertriebene und der innere Widerspruch des modernen Kulturbegriffes ist nicht eben schwer zu erkennen; schwerer ist es, die Nichtigkeit der von manchen Wohldenkenden gehegten Hoffnung einzusehen, derselbe werde sich von selbst im Fortgange der Entwickelung berichtigen. Nicht so; um das Gelöste neu zu knüpfen, das Verschobene zurechtzurücken, ist es nötig, den Standpunkt der Betrachtung und Berichtigung außerhalb des modernen Wesens zu nehmen, und dieser archimedische Punkt ist nirgends anders zu suchen, als in

---

[1]) Sittenlehre, § 101. Werke zur Phil. II, S. 495, 499. — [2]) Eucken, Prolegomena zu Forschungen über die Einheit des Geisteslebens, 1885, S. 8. — [3]) Hor. Od. I, 3, 27 sq. — [4]) Eucken, a. a. O., S. 9.

der Segensmacht, welche schon einmal eine aus den Fugen gehende Welt, die antike, erneut hat, im Christentume.

„Nach den Prinzipien des Christentums ist Ideal und Ziel der Geschichte und der gesamten Geistesentwickelung ein Gottesreich, erbaut auf dem Fundamente der Familie: der Einzelfamilie, der Volksfamilie, der Menschheitsfamilie. Was der Einzelfamilie ihre gesunde physisch-materielle und geistig-moralische Existenz, ihre Kraft und ihre Fortpflanzungsfähigkeit fördert und erleichtert, was die Volksfamilie veredelt, hebt und verschönert, was die Menschheitsfamilie einigt, ihre Gegensätze ausgleicht und zusammenhält, das alles ist erstrebenswerte Kultur. Über dieser Lebensform erhebt sich als zweites, integrierendes Element des Gottesreiches der Staat, die Institution des rechtlichen und sittlichen Lebens der Familie, Nation und Menschheit. Alles, was zur Entwickelung und Durchführung der Rechtsordnung, zur Befestigung des sittlichen Bestandes, zur Kräftigung und zum Schutz des Guten und Rechten, zur Unterdrückung des Bösen und Unrechten dient, das ist echte erstrebenswerte Kultur. Aber über Familien und Staat steht dann noch die Kirche als eigentümliches Organ und Werkzeug des Gottesreiches, das Menschenleben zu seinem höchsten Ziele und übernatürlichen Zwecke, zum Göttlichen und Ewigen, erhebend, nicht der Schemen einer unsichtbaren, formlosen Geistesgemeinschaft gleichdenkender und gleichgestimmter Seelen, kein bloßes unsichtbares Vernunftreich, sondern der sichtbare Organismus einer konkreten Institution, so konkret wie Familie und Staat, voll geistiger Kraft und moralischer Hoheit und Würde, jedem einzelnen, wie der gesamten Menschheit, der Familie, wie dem Staate die höchste Wahrheit, die geistigen Mittel zur sittlichen Vervollkommnung und Heiligkeit und die göttlichen Bedingungen zeitlicher Wohlfahrt und ewiger Seligkeit bietend. Was die Erhabenheit der Religion, die Heiligkeit ihres Kultus, die Verherrlichung der Wahrheit, die Verbreitung ihres göttlichen Lebens mehrt und fördert, das ist echte, erstrebenswerte Kultur. Familie, Staat und Religion, das waren vom Anfange der Geschichte an die Grundpfeiler des Lebens, an ihnen hatte die Kultur ihren Halt und ihren Zweck [1]."

7. Ist die Stellung der Kultur im Ganzen der menschlichen Lebensaufgaben richtig bestimmt, so hat es keine Schwierigkeit, auch der Bildung ihren Ort darin anzuweisen. Die Bildungsarbeit hat die Aufgabe, die Werte der Kultur in der rechten Weise zusammenzuführen, sie zu frei verfügbaren Elementen des individuellen Geisteslebens zu machen und damit die Fortpflanzung der Kultur zu sichern. Die übertreibende Auffassung der Kultur muß notwendig auch den Begriff der Bildung ungehörig überspannen; die Kulturfanatiker erwarten von Schule und Unterricht alles Heil und Heilung aller Schäden; ihre Schlagworte: „Bildung macht frei", „Unterrichten ist versittlichen", „Wer lesen kann, ist ein Erlöster" u. a. repristinieren die Irrtümer des 18. Jahrhunderts über den Wert der Aufklärung, welche über dem Wissen das Gewissen und das Können zugleich vergessen hatte; sie wollen die Natur entbinden und zur Kultur

[1] Adeodatus, „Die Philosophie und Kultur der Neuzeit und die Philosophie des hl. Thomas von Aquino", 1887, S. 28.

steigern durch Bildung, welche zugleich die Gesittung vertreten soll, die keines höheren Beziehungspunktes mehr bedürfe. Es ist die volle Umkehrung des inneren und wahren Verhältnisses dieser Betätigungen, welche damit proklamiert wird, das Widerspiel jeder besonnenen und unbeirrten Ethik und Pädagogik. Der höhere Beziehungspunkt ist das erste, was festgestellt werden muß: in der Heiligung muß die Gesittung bewurzelt sein; auf ihr die Bildung und Kultur sich erheben, die nun wieder für die Behandlung des Natürlichen das Maß hergibt; denn das Niedere soll sich nach dem Höheren, das Vergängliche nach dem Unvergänglichen richten und das Mittel nach dem Zwecke bestimmt werden, nicht umgekehrt.

Die Bildungsarbeit funktioniert in einem seine Bestimmung erfüllenden Lebensganzen in der rechten Weise, wenn sie die Werte der Kultur dem Individuum in solcher Weise zu eigen gibt, daß dessen Streben und Wollen die Richtung auf das Rechte, Gute und Heilige erhält. Zu diesem Zwecke muß sie die sittlich-fördernden Lehrinhalte in den Mittelpunkt stellen, ferner neben dem Wissen auch dem Können sein Recht geben, also Lernen und Üben zweckmäßig verbinden und ihre Einwirkungen so weit in das Leben des Schülers vorschieben, bis sie die von der Zucht und der Sitte ausgeübten Einwirkungen erreichen und verstärken. Damit sind auch für die soziale Bildungsarbeit die Merkpunkte gegeben, denn was die Gesellschaft für die Bildung zu tun hat, bestimmt sich nach den Bedürfnissen der Individuen, allein so, daß die soziale Gestaltung zugleich neue Momente mit sich bringt. Die soziale Bildungsarbeit funktioniert richtig, wenn sie auf die Totalität der Güter angelegt ist und vorerst den pflichtmäßigen, dann den würdigen, schließlich den nützlichen Gütern ihre Stelle gibt; wenn sie ferner nach Maßgabe dieser Wertstufen die sozialen Verbände als ihre Stützen sucht und in organischem Anschlusse an deren Erhaltung und zugleich, unter Fernhaltung aller Verstiegenheit, an deren Vervollkommnung mitarbeitet; endlich wenn sie eingedenk ihrer inneren Verwandtschaft mit der Tradition und ihrer Bewurzelung in der Autorität Zusammenhang sucht mit der Ordnung, welche diesen beiden erhaltenden und einigenden Mächten ihre Weihe gibt.

Diese Stellung wird der Bildungsarbeit durch ihr Wesen selbst zugewiesen; es bedarf keines ausgeklügelten Systems, um sie zu finden, vielmehr hat die Erziehungsweisheit aller Zeit sich derartiges zum Ziele gesetzt. Am weisesten aber hat die ältere christliche Anschauung und Sitte das Verhältnis der Bildungsarbeit zu den höheren Ordnungen bestimmt. Wenn unsere Altvorderen dabei nur mit einem beschränkten Kreise von Kulturwerten gearbeitet haben, so ist nach dieser Richtung ein Hinausgehen über sie notwendig, aber es ist nicht gerechtfertigt, die festen Grundlagen zu verlassen, welche ihre Weisheit gelegt hat. Da dies aber geschehen ist, so ist die Rückkehr dazu geboten, nicht vermöge einer starrsinnigen Reaktion oder kurzsichtigen Restauration, sondern geleitet von dem Geiste, welchen das Pfingstlied anruft, das Unlautere zu reinigen, das Verdorrte zu feuchten, das Wunde zu heilen, das Harte zu beugen, das Starre zu erweichen und, was vom Pfade wich, zurückzuführen.

Register.

Die größere Ziffer bezeichnet die Seite, die kleinere, höhergestellte die Anmerkung.

A.

F.

G.

J (j).

K.

L.

Q.

R.

S.

T.

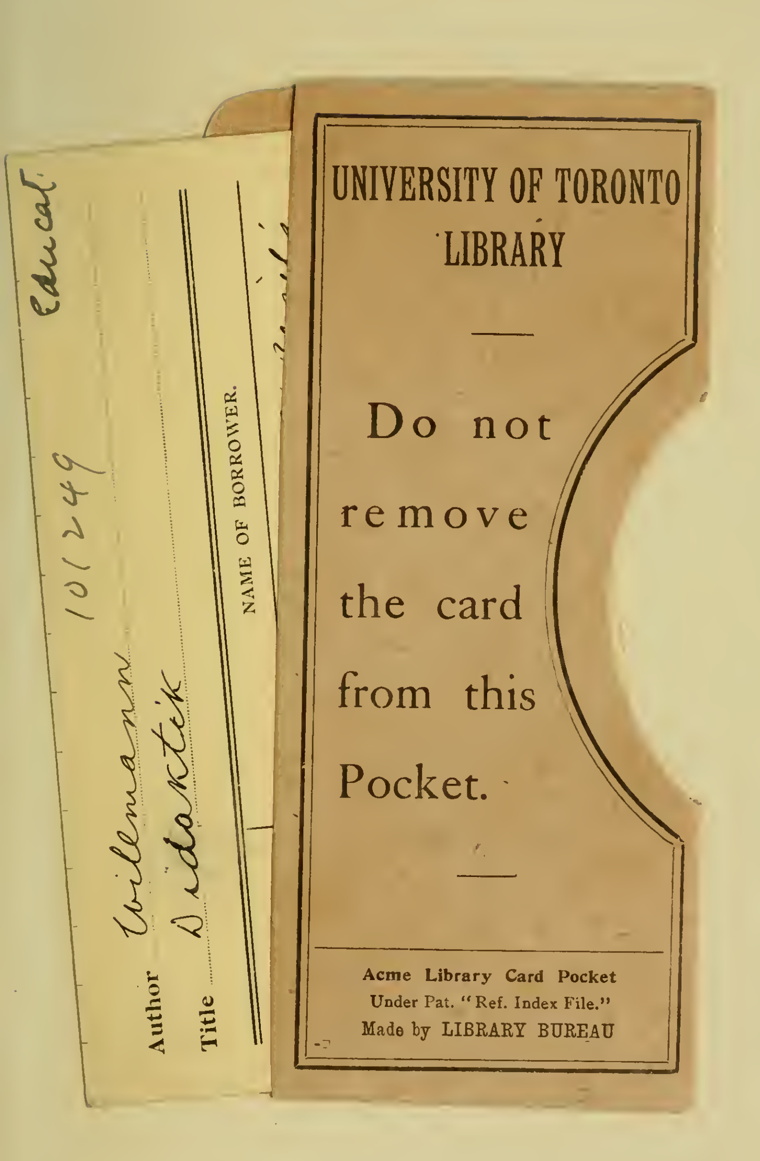
U.

V.

W.

X.

Z.


Educat.
101249
Author Willemann
Title Didaktik
NAME OF BORROWER.
UNIVERSITY OF TORONTO
LIBRARY
Do not remove the card from this Pocket.
Acme Library Card Pocket
Under Pat. "Ref. Index File."
Made by LIBRARY BUREAU


UTL AT DOWNSVIEW
D RANGE BAY SHLF POS ITEM C
39 12 28 05 09 010 4